



Relatório de Estágio Profissionalizante

Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário.

Orientadora: Professora Doutora Susana Soares

Professora Cooperante: Dr^a Rosa Lopes

João Pedro Figueiredo Carmo

Junho, 2010

Carmo, J. P. F. (2010). *Relatório de Estágio Profissionalizante*. Porto: J. Carmo. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO; SOTAQUE; PROGRAMAS NACIONAIS.

Agradecimentos

Aproveito este espaço para agradecer a todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para a realização do meu Estágio Profissional que inclui o presente Relatório de Estágio Profissionalizante. Em especial, agradeço:

À Professora Doutora Susana Soares, Orientadora da FADEUP, pela excelente orientação proporcionada durante todo este processo e pela paciência na ajuda da realização deste documento.

À Dr^a. Rosa Lopes, pela transmissão de todo o seu conhecimento e experiência, enquanto professora cooperante, e o apoio incondicional, enquanto amiga, durante o meu Estágio Profissional.

Ao Alexandre Tamames e à Marlene Duarte, pela partilha de conhecimentos, enquanto colegas de núcleo de estágio e pela amizade criada durante este longo e duro ano lectivo.

Aos professores da Escola Secundaria Alexandre Herculano, Carlos Lopes, Nelson Rodrigues e Espinheira Rio, pela sua disponibilidade, simpatia e boa disposição.

Aos alunos das turmas do 11^ºA, 11^ºF e 12^ºE, pela disponibilidade em participar no estudo sobre a influência do sotaque no comportamento dos alunos.

Aos meus colegas e amigos da faculdade, que me ajudaram a superar todas estas etapas da nossa formação académica.

À minha família, por todo apoio, em especial, ao meu Padrinho Pedro Cardeira e ao meu primo Rui Gomes pelos seus exemplos na vida académica.

E por último, aos meus pais e irmão que tornaram todo este trajecto bastante mais acessível.

Índice Geral

Índice de Abreviaturas	VII
Índice de Figuras	VIII
Índice de Quadros	X
Índice de Anexos	XI
1. Introdução	1
2. Enquadramento biográfico	3
2.1. Caracterização do estagiário	3
2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional.....	7
3. Enquadramento da prática profissional	9
3.1. Caracterização breve do contexto do Estágio Profissional	9
3.2. Contexto Organizativo e Funcional	11
4. Realização da prática profissional	19
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	19
4.1.1. Conceção.....	19
4.1.1.1. Estudo.....	23
4.1.1.1.1. Introdução	23
4.1.1.1.2.1. Multiculturalidade na Escola	25
4.1.1.1.2.2. Comportamento na sala de aula	27
4.1.1.1.2.2.1. <i>Percepção da gravidade dos comportamentos inapropriados ou de</i> <i>indisciplina entre professores e alunos</i>	<i>27</i>
4.1.1.1.2.2.2. <i>A (in)disciplina</i>	<i>28</i>
4.1.1.1.2.2.3. <i>Comportamentos inapropriados, disruptivos e agressivos</i>	<i>29</i>
4.1.1.1.2.3. Comunicação na sala de aula	30
4.1.1.1.3. Objectivo e Hipóteses	33
4.1.1.1.3.1. Objectivo	33

4.1.1.1.3.2.	Hipóteses experimentais	33
4.1.1.1.4.	Material e Métodos	35
4.1.1.1.4.1.	Caracterização da Amostra	35
4.1.1.1.4.2.	Procedimentos metodológicos	35
4.1.1.1.4.3.	Procedimentos estatísticos	36
4.1.1.1.5.	Apresentação dos resultados.....	37
4.1.1.1.5.1.	Caracterização da vivência cultural dos alunos.....	37
4.1.1.1.5.1.1.	Prática desportiva dos alunos	37
4.1.1.1.5.1.2.	Nacionalidade dos alunos	37
4.1.1.1.5.1.3.	Nacionalidade do Pai e da Mãe	38
4.1.1.1.5.1.4.	Naturalidade dos alunos	38
4.1.1.1.5.1.5.	Local de residência dos alunos	39
4.1.1.1.5.1.6.	Local de residência dos pais	39
4.1.1.1.5.1.7.	Local de residência de familiares	40
4.1.1.1.5.1.8.	Interesse por novas culturas	40
4.1.1.1.5.1.9.	Viajar por Portugal	41
4.1.1.1.5.1.10.	Viajar fora de Portugal.....	41
4.1.1.1.5.1.11.	Associação de regiões ou países com determinados comportamentos, ideias ou crenças	42
4.1.1.1.5.1.12.	Relação entre região e sotaque em Portugal	42
4.1.1.1.5.1.13.	Auto-percepção do seu sotaque.....	43
4.1.1.1.5.2.	Reacção dos alunos a professores com sotaque	43
4.1.1.1.5.2.1.	Reacção ao sotaque de outra pessoa.....	43
4.1.1.1.5.2.2.	Reacção de outras pessoas ao sotaque do aluno	44
4.1.1.1.5.2.3.	Reacção do aluno à reacção das pessoas seu ao próprio sotaque	44
4.1.1.1.5.2.4.	Percepção do discurso de outra pessoa com sotaque diferente	45
4.1.1.1.5.2.5.	Percepção de outra pessoa do discurso com sotaque do aluno	46

4.1.1.1.5.2.6.	Professores com sotaque diferente dos alunos	46
4.1.1.1.5.2.7.	Professores com sotaque diferente em anos anteriores	47
4.1.1.1.5.2.8.	O sotaque do professor como factor de perturbação na sala de aula....	47
4.1.1.1.5.2.9.	O sotaque do professor como factor de indisciplina na sala de aula	48
4.1.1.1.5.3.	Discussão dos resultados	49
4.1.1.1.5.3.1.	Reacção ao sotaque de outra pessoa	49
4.1.1.1.5.3.2.	Reacção de outra pessoa ao próprio sotaque.....	49
4.1.1.1.5.3.3.	Percepção do discurso de outra pessoa com sotaque diferente	50
4.1.1.1.5.3.4.	Professores com sotaque diferente	51
4.1.1.1.5.3.5.	O sotaque do professor como factor de perturbação na sala de aula	51
4.1.1.1.5.3.6.	O sotaque do professor como factor de indisciplina na sala de aula	52
4.1.1.1.5.4.	Conclusões.....	53
4.1.2.	Planeamento.....	55
4.1.2.1.	Ensaio	61
4.1.2.1.1.	Definição do Problema	61
4.1.2.1.2.	Um olhar pela literatura	63
4.1.2.1.3.	Reflexão e discussão	65
4.1.3.	Realização.....	73
4.1.4.	Avaliação	79
4.2.	Área 2 – Participação na Escola	85
4.3.	Área 3 – Relações com a Comunidade	91
4.4.	Área 4 – Desenvolvimento profissional.....	95
5.	Conclusão	99
6.	Referencias bibliográficas.....	101

Índice de Abreviaturas

AD – Área Disciplinar

DT – Director de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FENPROF – Federação Nacional de Professores

GAP – Gabinete de Apoio Pedagógico

GTA – Grupo-Turma A

GTB – Grupo-Turma B

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PFI – Projecto de Formação Individual

UT – Unidade temática

Índice de Figuras

Fig. 1 – Média e desvio padrão da idade dos alunos	35
Fig. 2 – Nível de prática desportiva dos alunos, expressa em percentagem.	37
Fig. 3 – Nacionalidade dos alunos, expressa em percentagem.	37
Fig. 4 – Nacionalidade do país dos alunos, expressa em percentagem.	38
Fig. 5 – Naturalidade dos alunos, expressa em percentagem.	38
Fig. 6 – Local de residência dos alunos, expresso em percentagem.	39
Fig. 7 – Local de Residência dos pais dos alunos, expresso em percentagem.	39
Fig. 8 – Local de residência de familiares dos alunos, expresso em percentagem.	40
Fig. 9 – Percepção dos alunos em relação a outras culturas, expresso em percentagem.	40
Fig. 10 – Percentagem de alunos que costuma viajar por Portugal.	41
Fig. 11 – Percentagem de alunos que já viajaram para o estrangeiro, expresso em percentagem.	41
Fig. 12 – Percentagem de alunos que associam regiões ou países a determinados comportamentos, ideias ou crenças.	42
Fig. 13 – Percentagem de alunos que associam região a sotaque.	42
Fig. 14 – Percentagem de alunos que consideram que têm sotaque.	43
Fig. 15 – Percentagem dos alunos que reage à presença de uma pessoa com sotaque diferente.	43
Fig. 16 – Tipo de reacção dos alunos à presença de uma pessoa com sotaque diferente, expresso em percentagem.	44
Fig. 17 – Percentagem de alunos que pelo facto de terem sotaque já foram confrontados com reacções de outras pessoa.	44
Fig. 18 – Tipo de reacção de outras pessoas com os alunos pelo facto de possuírem sotaque.	45
Fig. 19 – Percentagem de alunos que já sentiram dificuldade em entender uma pessoa devido ao seu sotaque.	45
Fig. 20 – Percentagem de alunos que tiveram dificuldades em transmitir informação devido ao seu sotaque.	46
Fig. 21 – Percentagem de alunos que consideram ser benéfico ter professores com o mesmo sotaque que os alunos.	46
Fig. 22 – Percentagem dos alunos que já teve, em anos anteriores, professores com sotaque diferente.	47
Fig. 23 – Percentagem de alunos que considera que o facto de o professor ter um sotaque diferente é motivo para existirem perturbações na sala de aula.	47
Fig. 24 – Percentagem dos alunos que considera o facto de o professor ter sotaque diferente é motivo para haver maior indisciplina na sala de aula.	48
Fig. 25 – Constituição do tempo programado.	67

Fig. 26 – Constituição do tempo útil de aula.	68
Fig. 27 – Constituição do tempo disponível para para prática.	68

Índice de Quadros

Quadro 1 – Percentagens e tempo real em minuto do tempo útil das aulas de EF.	69
Quadro 2 – Percentagens e tempo real em minutos que os alunos se encontram em empenhamento motor nas aulas de EF.....	70

Índice de Anexos

Anexo I Questionário aos alunos acerca da influência do sotaque do professor no comportamento dos alunos.....	103
---	-----

1. Introdução

O Relatório Final de Estágio Profissionalizante tem como objectivo apresentar e descrever todas as actividades e trabalhos inerentes ao Estágio Profissional (EP) realizado durante o presente ano lectivo e que se insere no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional inserido no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensino Básicos e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O EP é realizado numa escola atribuída a cada estagiário e tem a duração de um ano lectivo. A cada estudante estagiário é atribuída uma turma pela professora cooperante, pela qual ele se responsabiliza, em realizando todas as funções intrínsecas ao professor. Assim, compete-lhe a tomada das diferentes decisões nos vários ramos de acção de um professor, como a leccionação das aulas, toda a planificação, avaliação dos alunos e participação nas actividades escolares.

O Relatório Final de Estágio inclui além da nossa reflexão da Prática de Ensino Supervisionada (PES), um ensaio e um estudo. O primeiro consiste numa reflexão sobre um tema relacionado com o sistema educativo. No meu caso analisei o Programa de EF do 3º ciclo e Ensino Secundário a sua aplicação à realidade escolar. O estudo prende-se com a detecção e resolução de uma dificuldade encontrada durante o nosso EP. Quanto à reflexão da PES consiste em enunciar e relatar as dificuldades encontradas desde o início do ano lectivo, descrever as soluções encontradas para ultrapassar os problemas nas diversas áreas de acção e o resultado dessas mesmas soluções. Para ultrapassarmos estas dificuldades devemos basear-nos no conhecimento adquirido durante a nossa formação académica, pois é esta combinação que nos permite obter uma formação completa para a nossa futura profissão. Assim, durante este ano fomos confrontados com a realidade da prática pedagógica e das suas exigências, tanto a nível de conhecimentos, como da postura que devemos adoptar nas nossas escolas, com o objectivo de nos tornarmos professores eficazes nas nossas acções.

Todas as actividades inerentes a este ano, incluindo o presente relatório de estágio, têm como finalidade desenvolver no estudante estagiário um professor com uma postura profissional durante a sua carreira, que implica a constante renovação do seu conhecimento e reflexão sobre a sua acção. São estes processos que permitem ao professor adaptar-se à evolução da nossa sociedade ao longo do tempo e adequar a forma de actuar perante alunos com novas características.

O presente documento é constituído por quatro grandes áreas, que serão divididas, por sua vez, em componentes mais específicas da nossa formação. Estas áreas são:

1. Enquadramento biográfico que caracteriza o meu percurso académico e pessoal;
2. Enquadramento da prática profissional, referenciado ao macro contexto, ao contexto legal, institucional e funcional do estágio;
3. Reflexão sobre a realização da prática profissional, onde reflecto acerca da mesma com o intuito de melhorar enquanto professor;
4. Apresentação das principais conclusões e perspectivas para o futuro.

Para a construção deste relatório irei fundamentar-me nas experiências pelas quais passei durante o presente ano lectivo, todos os documentos orientadores e todos os documentos construídos por mim ao longo do ano, incluindo o Projecto de Formação Inicial (PFI), documento realizado no início do EP, onde estabeleci os meus objectivos a alcançar.

2. Enquadramento biográfico

2.1. Caracterização do estagiário

A caracterização do estagiário é importante para conseguirmos compreender muitas vezes as suas acções enquanto professor. Cada estagiário tem a sua própria personalidade, as suas crenças, princípios de vida e formação educativa. É importante esta referência, dado que muitas das nossas acções enquanto estagiários e, posteriormente enquanto docentes, se regem pela forma de estar de cada um. Assim, é natural que a minha actuação enquanto professor estagiário seja influenciada pela minha personalidade, podendo favorecer ou dificultar as minhas acções enquanto professor. Contudo, estas acções não devem ser definidas apenas pela nossa personalidade, pois existem normas e regulamentos na escola que orientam a nossa futura profissão, as quais devemos respeitar e moldar a nossa personalidade ao contexto escolar.

Nas linhas seguintes irei tentar definir a minha personalidade, sendo que uma auto-definição nem sempre corresponde à realidade. No entanto, é bom, na minha opinião, as pessoas terem uma ideia de si mesmas, pois demonstram ter carácter, ser seguras e mais estáveis.

Fui, sem dúvida, uma pessoa que tive uma infância muito activa, desfrutando sempre de alguma liberdade. Nunca fui uma criança de estar em casa a ver televisão ou a jogar consola, o meu espaço era a rua, o pinhal, os campos de futebol. Durante o meu crescimento foram muitas as “asneiras” realizadas, umas que passaram despercebidas e outras castigadas. É esta infância, rica de experiências, que define a minha forma de ser e de estar. Sou uma pessoa calma, principalmente perante coisas aparentemente irrelevantes para a vida, como é o caso da paixão do futebol. Sei que tenho uma personalidade forte, defendendo muitas vezes a minha opinião até aos limites. Contudo, se as razões que me são apresentadas forem claras também cedo facilmente. Sou uma pessoa que não transmite muito o estado psíquico ao exterior, nem sou de expor os problemas pessoais a terceiros. Não me considero uma pessoa tímida, mas algo parecido, sendo que o diálogo entre

mim e uma pessoa desconhecida não é fácil. Por outro lado, sou uma pessoa muito directa, sendo que no trabalho em grupo se algo não está de acordo com aquilo que para mim é razoável tomo medidas sem ter medo das consequências. Por vezes, neste aspecto, devemos ter uma forma estar mais flexível, como forma de nos adaptarmos, uma vez que as consequências negativas podem ser maiores que as positivas para o nosso crescimento pessoal.

Relativamente ao meu percurso escolar e académico, este é muito constante. Durante a minha longa formação apenas frequentei três instituições. Numa fase inicial foi na escola primária da minha aldeia, onde realizei o primeiro ciclo, sendo que o segundo e terceiro ciclos e secundário foram realizados numa escola semi-particular, designada Instituto Educativo do Juncal. Por último, concorri ao ensino superior para entrar na FADEUP, com muita influência de um professor que tive durante o secundário.

A minha escolha nesta área está muito relacionada com a minha infância e a minha permanente disponibilidade para realizar qualquer actividade física, dado o gosto pela acção, movimento e espaço exterior.

Em termos desportivos, desde cedo tive a paixão pelo futebol, pois em termos de prática desportiva é esta a minha modalidade de eleição. Até aos 10 anos foi o único desporto que pratiquei. Durante um Verão iniciei a prática de natação, apesar de inicialmente não ter gostado muito. No entanto, com a continuação e consequente evolução, comecei a ter outra perspectiva e algum gosto pela sua prática, inscrevendo-me nas aulas de natação numa piscina. Contudo, apesar da minha formação em natação, nunca foi uma modalidade em que eu tivesse realizado qualquer tipo de competição. Durante vários anos conciliei estas duas modalidades, ocupando muito do meu tempo livre. Passados alguns anos, já durante o 9º ano de escolaridade, inscrevi-me no desporto escolar na modalidade de voleibol. Tal como na natação, a minha integração na modalidade não foi fácil, pois o voleibol é uma modalidade em que, numa fase inicial, a falta de controlo técnico limita muito as acções e o jogo perde interesse. Apesar de tudo, ao longo do secundário continuei a prática da modalidade, adicionada às restantes que já praticava. No entanto, é

importante salientar que em termos de modalidade preferida ao nível de prática, apesar da minha formação em natação, continua a ser do futebol que eu retiro todo o prazer da prática desportiva.

2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional

No início do ano lectivo tive algum receio em relação à minha adaptação a esta nova realidade e experiência, pois sentia-me ansioso no confronto com a realidade pedagógica, nomeadamente e no que seria a minha reacção perante o comportamento dos alunos. Assim, antes do início do ano angustiava-me a possibilidade de não conseguir vir a ser professor, ou simplesmente de não gostar de o ser.

O EP tem como objectivo realizar a ligação entre a nossa formação académica e a vida profissional, através de uma PES onde aplicamos todos os conhecimentos adquiridos na formação inicial e que nos permite vivenciar as dificuldades que surgem quando é necessário adaptar esses conhecimentos, maioritariamente teóricos, às características específicas dos alunos, bem como possibilita a criação e aprofundamento de conhecimento.

Em relação às expectativas que tinha enquanto professor, centravam-se inicialmente em obter o respeito, controlo e confiança dos alunos da turma. Estes aspectos são considerados, por mim, muito importantes, dado que são a base para a construção de uma relação professor-aluno estável e que se revelará importante para a obtenção dos diversos objectivos ao longo do ano. Colocada de parte esta fase, a minha atenção deslocava-se para a minha acção no domínio prático, de forma a tornar-me um professor eficiente, conseguindo fazer a gestão do tempo de aula e do espaço durante as aulas. Seguidamente comecei a centrar a minha atenção nos alunos, em verificar quais as suas dificuldades e corrigir os erros de cada um, através de diferentes tipos de *feedbacks* e informação disponibilizada aos alunos.

Esperava essencialmente, neste ano, em conseguir ser e evoluir enquanto professor e, se possível, obter dos alunos resultados positivos que, no futuro, serão o reflexo da minha acção. Também esperava conseguir integrar-me rapidamente na comunidade escolar e dar o meu contributo para dinamizar a escola e as suas actividades.

3. Enquadramento da prática profissional

3.1. Caracterização breve do contexto do Estágio Profissional

A escola onde estou a realizar o meu EP está situada no centro da cidade do Porto, caracterizada pelas suas instalações antigas e distintas, foi construída no início do século XX e designa-se por Escola Secundária Alexandre Herculano. A sua fachada e arquitectura fazem desta escola única e muito bonita.

Tal como o nome sugere, esta escola foi construída com o objectivo do ensino secundário. No entanto com o passar dos anos, foi introduzida a leccionação do 3º ciclo. Tanto no 3º ciclo como no secundário existem os cursos regulares, mas também os profissionais e os cursos de educação e formação. Estes cursos representam metade dos alunos que frequentam a escola, o que reporta a sua importância para a manutenção da mesma. A escola possui mais de mil alunos, distribuídos por 61 turmas e 180 professores. Quanto a instalações, os espaços são variados, possuindo zonas de recreio ao ar livre muito grandes e, por exemplo, um anfiteatro que tem capacidade para 95 pessoas.

Quanto às instalações da disciplina de EF, posso afirmar que possui uma grande variedade, apesar do estado de degradação das mesmas ser elevado. A existência de um “tanque” para a realização da natação é sem dúvida uma vantagem, principalmente para mim, dada a minha especialização na modalidade, apesar de as suas condições não serem as desejadas. É também de salientar o espaço exterior, que é bastante agradável e muito amplo, incluindo uma pista de atletismo. A criticar, apenas, falta de luminosidade nas aulas que decorrem ao fim da tarde, particularmente no inverno. Por outro lado, os espaços interiores, nomeadamente o ginásio grande, é muito limitado. Os limites do campo são muito próximos das paredes e apresenta um estado de degradação já avançado (por exemplo, com vidros partidos) que levantam sérias questões de segurança aos alunos. Por sua vez o ginásio pequeno não possui um bom acesso e também já está um pouco degradado. Estava previsto a escola entrar em obras ainda este ano lectivo. No entanto, o seu início tem

sido consecutivamente adiado, estando a nova data apontada, neste momento, para Janeiro do próximo ano.

Em horário nocturno, as instalações desportivas são utilizadas por outras instituições, existindo assim uma relação com a comunidade desportiva da zona, onde a escola se situa. Em termos de clubes desportivos propriamente ditos, desconheço a existência de clubes numa zona próxima da escola.

O grupo de EF é constituído essencialmente por professores muito experientes, que já estão na escola há muitos anos, e habituados a lidar com professores estagiários, que facilita a nossa integração na escola. Contudo, na minha opinião o grupo de EF, apesar de ser constituído por pessoas muito acessíveis e simpáticas, não funciona muito bem, particularmente porque os professores mais novos sentem que as suas iniciativas são limitadas pelos professores mais antigos, tornando, por vezes, um grupo com bastantes inércias.

Por último o meu núcleo de estágio foi muito equilibrado, na minha opinião, sendo uma mais valia para o êxito de cada um dos seus elementos. Considero que todos somos trabalhadores. Cada um possui virtudes e defeitos diferentes e o mesmo acontece ao nível da personalidade de cada um de nós. Penso que nos complementamos muito bem. Encontramos sempre um apoio pronto para intervir quando é necessário. Referindo-me concretamente à minha professora orientadora, é sem dúvida muito dinâmica, tendo na minha opinião uma postura correcta na sua função. Apesar de muitas “turras” que tive com a professora, não tenho dúvidas que dificilmente iria encontrar uma pessoa melhor para orientar o meu estágio que a professora Rosa Ferreira.

3.2. Contexto Organizativo e Funcional

A caracterização do macro-contexto escolar assume uma elevada importância para conhecermos todos os elementos inerentes aos estabelecimentos de ensino escolar. Para tal, é fundamental ter conhecimento sobre normas e documentos que orientam a nossa acção enquanto profissionais da pedagogia e elementos fundamentais no sistema de ensino nacional. O funcionamento das escolas, no nosso país, obedece a normas emitidas pelo Ministério da Educação, que são comuns a todas as instituições que têm como função a educação e que funcionam sob a dependência do estado. Assim, a escola onde eu realizei estágio encontra-se dentro deste perfil e, como tal, a sua organização respeita a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE). Esta é uma norma ou conjunto de normas que estabelece o quadro legal do sistema educativo no nosso país. Este documento define os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo, incluindo o ensino público e privado. Assim, todas as instituições que têm como função a educação e que funcionam sob a dependência do estado têm de respeitar estas normas e fazer com que sejam cumpridas por todos os seus elementos. No entanto, a nossa escola apenas insere e está preparada para os alunos que se encontram no 3º ciclo dos ensinos básico e secundário.

A escola possui três projectos curriculares: de agrupamento de escolas, de escola e de turma. Os três respeitam uma hierarquia, estão articulados entre si e têm como função estabelecer objectivos gerais e específicos de cada disciplina, definir estratégias e apresentar resultados acerca da população dos alunos em geral. Neste caso, existe o projecto curricular de turma, onde podemos consultar os vários dados dos alunos da turma e até mesmo obter alguma informação acerca dos encarregados de educação da mesma turma. Assim, estes documentos assumem elevada importância, na minha opinião, para um professor que integra a escola, permitindo ao mesmo conhecer tanto o funcionamento da escola como as turmas que irá leccionar.

Também existem os Programas Nacionais de cada disciplina, orientadores da leccionação de mesma. Em relação à disciplina de EF, este documento disponibiliza toda a informação acerca dos objectivos, critérios de avaliação e

formas de organização da disciplina, por exemplo, em relação à distribuição da carga horária, para que as escolas possam, de acordo com as suas condições materiais e humanas, estabelecer o funcionamento da disciplina. No início do ano, foi realizada pelo meu núcleo de estágio, uma análise detalhada do programa e dos seus conteúdos, sendo identificadas diversas anomalias que não vão ao encontro dos objectivos do próprio programa, como também apresentam um coeficiente de dificuldade no desempenho motor elevado para a carga horária definida para a disciplina de EF.

A escola onde realizei o EP conheceu, este ano, um novo Director, que assumiu as suas funções desde o início do ano lectivo. É esta entidade que coordena toda a escola e que propõe e toma as principais decisões e reformas que ocorrem na mesma. Em colaboração, possui uma equipa que constitui o Conselho Directivo, da qual fazem parte o sub-director e os adjuntos da direcção. Os restantes organismos de gestão da escola são o Conselho Pedagógico e Conselho de Disciplina, apoiados pelos serviços administrativos, financeiros e por comissões de trabalho.

Este ano, o Director, Manuel Lima, tomou algumas medidas importantes em relação ao comportamento dos alunos na escola. No decorrer deste ano lectivo já foram expulsos alguns alunos, que encontravam nesta a sua comunidade e sentiam na mesma uma capacidade de liderança e influência sobre os seus elementos. O Director pediu à Direcção Regional de Educação que fossem transferidos para outros estabelecimentos de ensino, com o objectivo, na minha perspectiva, de confrontar estes alunos com uma comunidade desconhecida onde não possuem influência e onde possivelmente não conseguem provocar tão facilmente distúrbios em massa. Outra decisão tomada pelo director no início do ano lectivo foi a integração da escola no programa da avaliação externa. Parece-me a mim uma decisão que demonstra o carácter forte da sua pessoa, pois esta avaliação poderá pôr em causa principalmente o seu próprio cargo, dado que se assume como responsável pelo resultado obtido pela escola. Assim, além de o Director tornar a sua identidade mais forte, na minha opinião todos os elementos docentes e não docentes o visualizam como um exemplo ao assumir este programa que poderá colocar em causa o trabalho de

todos. Sem dúvida, que o melhor líder é aquele que serve de exemplo e não tem medo do resultado do seu trabalho. No entanto, é importante também esclarecer que a sua posição em relação à disciplina de EF e respectiva Área Disciplinar (AD) não foi a mais adequada, dado que no início do ano lectivo foi solicitada por diversas vezes a sua presença numa reunião da AD para esclarecer algumas dúvidas acerca das instalações desportivas da escola e este nunca compareceu, transmitindo aos professores algum sentimento de desprezo. No entanto, existem outras entidades que permitem fazer a ligação entre a AD e o Conselho Directivo que agrupam as diferentes Áreas Disciplinares. Estes são os departamentos, onde são transmitidas as informações tomadas em reuniões nas quais só estão presentes os coordenadores de departamento, coordenadores de AD e outros membros que constituem o Conselho Directivo.

Em relação aos programas curriculares alternativos, a escola onde realizei o EP é uma referência neste sentido, pois disponibiliza uma grande variedade de cursos profissionais e tecnológicos, orientados para uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional que permita uma abordagem no domínio das artes e ofícios, das técnicas ou das tecnologias em geral, tendo por base as estruturas curriculares, integrando disciplinas como a Matemática e a Língua Portuguesa. Estes cursos são destinados a alunos com insucesso escolar repetido e que percepcionem nestes cursos uma vertente escolar mais prática e direccionada para o mundo do trabalho.

Actualmente os professores assumem na escola uma grande variedade de funções, sem, muitas vezes, terem formação suficiente para tal. Assim, os professores, ao assumirem outras funções tendem, por falta de tempo a deixar a sua principal função, a docência, menos cuidada. São solicitadas aos professores sucessivas tarefas administrativas que não deveriam ser realizadas pelos mesmos, mas sim por profissionais especializados, como, por exemplo, a realização das actas das várias reuniões. Por outro lado, é inerente ao cargo de professor a função de Director de Turma (DT), que ocupa muito do tempo deste, apesar da redução horária. Abordarei esta temática de forma mais detalha no ponto 4.2

Área 2 – Participação na Escola. Com todas estas tarefas, alguns professores ainda acumulam cargos como responsável pelas instalações, coordenador de AD ou coordenador de Departamento. Muitas vezes pede-se, ainda, aos professores a sua colaboração na organização das actividades extra-curriculares, que no caso dos professores de EF são bastante frequentes ao longo do ano e mobilizam muitos recursos, tanto materiais como humanos. Como exemplo deste facto, apresento o torneio de futebol organizado pela associação de estudantes, no âmbito do qual foi solicitado aos professores da nossa AD a sua presença durante os jogos, que se realizam num período pós-laboral.

Em relação ao comportamento dos alunos existem diversos documentos a descrever quais são os comportamentos esperados pelos mesmos. No entanto, esta é uma temática cuja discussão se enquadra mais no ponto 4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem. No entanto, em casos extremos de indisciplina os procedimentos que os professores devem tomar são a chamada de um auxiliar de educação à aula, o qual encaminhará seguidamente o aluno para o Gabinete de Apoio Pedagógico (GAP), devendo o professor relatar por escrito as ocorrências que o levaram a tomar esta decisão.

A “minha” escola é uma referência, a par de outras na cidade do Porto, para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No ano passado no âmbito da disciplina de Didáctica de Desporto – Andebol, realizamos sessões de prática pedagógica em que tivemos oportunidade de leccionar a populações com características muito especiais, curiosamente a alunos que reencontramos este ano na nossa escola. Assim, a escola definiu e criou condições para poder receber e educar estes alunos, respeitando as suas limitações e diferenças, e integrando, nomeadamente, professores com formação especializada neste âmbito. Assim, foram criadas turmas com inclusão de alunos com estas características e, pelo que tenho percepcionado, a sua adaptação está a ser um sucesso na escola, para a maioria dos seus elementos. Os alunos parecem ter-se integrado muito bem, mas também é de salientar a recepção dos vários elementos educativos, nomeadamente

professores e auxiliares de educação, e a sua preocupação com estes alunos. Exemplo deste sucesso foi a presença destes alunos, em grande número, nas actividades extra-curriculares, acompanhados por professores que estabeleciam a ligação entre eles e o que era comunicado via microfone.

Nos últimos tempos, as notícias acerca da nossa profissão surgem com frequência nos media, associadas, principalmente, à degradação do Estatuto da Carreira de Docente na sociedade actual. A imagem do professor parece ter estabilizado em relação às rápidas convulsões da nossa sociedade, que exige novas formas de actuação, para que seja possível combater as constantes alterações da mesma e dar resposta as suas necessidades. Assim, parece-me importante uma rápida adaptação dos nossos profissionais, adoptando uma postura dinâmica, e a promoção de sinergias com outras instituições especializadas no seio das interacções interpessoais. Assim, temos assistido à discussão do Estatuto da Carreira de Docente com o objectivo de encontrar soluções que defendam a posição do professor, que tem sido constantemente atacada e fragilizada perante os alunos. Já foi proposto, inclusive, que a agressão aos professores se torne um crime público, pois o professor está, enquanto profissional, a prestar um serviço à sociedade, justificando, na minha opinião, esta medida.

O acesso à carreira de docente em Portugal exige formação académica específica para cada uma das disciplinas. Apenas cidadãos portugueses ou pessoas com acesso ao exercício da função pública em Portugal podem participar nos concursos nacionais de professores em Portugal. Estes podem ser de quatro tipos: internos ou externos, de provimento ou de afectação. Os concursos internos são abertos ao pessoal docente para integrar qualquer escola em Portugal continental e os concursos externos são abertos a indivíduos que pretendam concorrer para as regiões autónomas dos Açores e Madeira ou então para outros países de língua portuguesa. Os concursos de provimento visam o preenchimento de lugares em quadros de escola e os de afectação visam a colocação de docentes dos quadros de zona pedagógica, para ocasiões que se prevejam de um ano de duração. Durante o meu EP, um

professor da escola teve um problema de saúde e foi realizado um concurso de provimento para preencher o lugar deste professor.

Actualmente, colocam-se ao professor diversos problemas de natureza diferente. Se, por um lado, o aumento da indisciplina na escola, que é tantas vezes retratado nos meios de comunicação social, parece colocar entraves à acção do professor na sala de aula, por outro lado, os alunos parecem também estar cada vez menos interessados em aprender e desenvolver as suas capacidades mentais e motoras. Assim, quando os alunos não se encontram interessados, os seus níveis de motivação tendem a ser muito baixos ou mesmo nulos, desencadeando-se na aula um ambiente hostil. Nestes casos, os professores definem, como principal objectivo, conseguir, numa fase inicial, motivar os alunos e definir estratégias que os permitam cativar. É frequente passar nos corredores da escola e ouvir nos alunos as maiores barbaridades em termos linguísticos e atitudes. Parece-me que estamos na presença de uma população jovem, em clara crise de valores, onde o aluno não sabe distinguir quando está perante um amigo ou um professor. É frequente o aluno dirigir-se a um professor como se estivesse a falar com o colega, ou pior. Assim, parece-me que os professores começam a ter uma posição fragilizada se não tomarem quanto à normalização da relação Professor-Aluno com o objectivo de fortalecer o professor como elemento de respeito e exemplo na escola. No entanto, todo este desinteresse dos alunos tem como causa, na minha opinião, o aumento do desinteresse dos pais na formação dos filhos, permitindo aos mesmos um excesso de liberdade em idades muito precoces.

Em relação às organizações de professores, a falta de uma ordem dos professores parece neste momento ser a maior lacuna para a procura de uma profissão mais justa e segura. A constituição desta torna-se bastante importante para o alcance dos objectivos dos professores. Por outro lado, nos últimos tempos os professores têm sido representados pelos seus sindicatos e pela Federação Nacional de Professores (FENPROF) que tem lutado para a melhoria das condições de trabalho dos professores. Contudo, é na minha opinião a organização em massa, que obtém maiores resultados, tendo estas organizações, na minha perspectiva, como principal objectivo a união da classe

docente em Portugal na luta contra novas medidas essenciais para a acção pedagógica.

4. Realização da prática profissional

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Esta área assume-se como a grande área onde serão tratadas e descritas as principais ocorrências do meu EP, pois encontramos nela as funções básicas do professor relacionadas com a leccionação de aulas de EF. Dada a sua vasta abrangência, esta área está dividida em quatro pontos, para uma melhor distinção das diferentes funções do professor. Em cada ponto reflecto acerca da minha acção enquanto professor, descrevendo as dificuldades, as estratégias definidas e as soluções encontradas para ultrapassar os problemas que se opunham perante a minha acção.

4.1.1. Concepção

O professor competente deve ter a capacidade de leccionar aulas a qualquer turma, independentemente das suas características. Assim, a sua formação académica assume-se como o seu pilar, durante o seu percurso profissional. No entanto, este pilar deve ser reforçado. O Professor deve acumular e renovar o seu conhecimento ao longo do percurso, para se manter seguro e consistente na sua acção. Desta forma, o professor deve, ao longo da sua carreira docente, adoptar uma postura activa na formação contínua e acompanhar a evolução científica relativa aos conhecimentos de âmbito pedagógico e didáctico. Estas informações são, na actualidade, de fácil acesso a todos os profissionais docentes, devido à crescente facilidade em aceder a bases de dados na *Internet*.

A turma que foi determinada pela Professora Cooperante para a realização do meu EP era composta por vinte e dois alunos na sua totalidade, mas apenas dezanove destes estavam inscritos na disciplina de EF. Assim, a relação espaço-número de alunos era adequada para as instalações de que a escola dispunha, e também me permitiu conseguir, na fase inicial do ano, obter um melhor controlo da turma.

Rapidamente percebi qual o modo de funcionamento da turma como grupo e qual o tipo de relação entre os alunos. É evidente a existência de um aluno líder na turma, relativamente aos comportamentos de indisciplina, dado que a maioria dos alunos, principalmente os rapazes, encontravam nas suas acções um exemplo (mau exemplo) para os mesmos e quando este aluno não estava presente na aula o comportamento da turma modificava-se substancialmente, de forma positiva. Assim, tive que encontrar estratégias que me permitiam colmatar este problema, sendo que a estratégia que mostrou ser mais eficaz foi a simples colocação do aluno fora das tarefas da turma. Face a esta atitude, o aluno sentia-se ignorado, e foi melhorando significativamente o seu comportamento ao longo do ano, bem como a sua atitude na aula. Por outro lado, era perceptível a existência de um outro líder na turma, neste caso uma líder, com comportamento positivo, pois todas as decisões tomadas na turma com os professores sobre assuntos importantes, como datas de testes, entrega e distribuição de documentos, eram remetidos para esta aluna, que assumia, muitas vezes, as decisões tomadas na turma. Verificava-se que todos os alunos tinham elevada confiança nesta aluna, mesmos os alunos do sexo masculino, que nem sempre permitem que estas situações aconteçam com raparigas. A verdade é que esta aluna conseguia ter influência na turma e mostrou-se, durante o meu EP, uma grande aliada, para conseguir obter rapidamente o controlo da turma.

Todo este processo de adaptação do professor à turma e da turma ao professor é importante para que a relação professor-aluno se fortaleça e para que os alunos tenham confiança nas decisões do professor. Este é um aspecto fundamental, pois quando não existe confiança do aluno no professor, os alunos tendem a boicotar os exercícios planeados pelo mesmo. A perda de uma boa relação professor-aluno, ou mesmo a ausência do seu ganho, pode ter por base vários aspectos relacionados com o professor ou com o ambiente de ensino. Um dos que me deixava um pouco apreensivo era o facto de eu não ser nativo da cidade do Porto e o meu discurso estar impregnado de expressões e acentuações que caracterizam o sotaque da minha região. Tinha receio que o meu sotaque desencadeasse indisciplina, se os alunos

decidissem usá-lo de forma indelicada para comigo. Esta preocupação inicial acabou por desencadear aquele que foi o meu estudo e que apresento no sub-capítulo seguinte (Confr. 4.1.1.1.).

Outro grande problema encontrado, principalmente nas raparigas, foi a sua elevada desmotivação para a realização das aulas de EF. Mais uma vez, obter a confiança dos alunos assume uma elevada importância neste aspecto, dado que se os alunos percepcionarem segurança nas decisões tomadas pelo professor, quando este as justifica, tendem a empenhar-se mais nas tarefas propostas pelo mesmo. Outro aspecto importante para manter os alunos motivados é a percepção dos alunos acerca da própria motivação do professor, pois parece-me que a atitude dos alunos é um reflexo da atitude dos professores na aula. Assim, o professor deve servir de exemplo e demonstrar uma atitude dinâmica nas aulas, apesar de, por vezes, nem sempre as aulas correrem como o desejado. É aqui que a reflexão acerca dos problemas encontrados nas aulas assume também alguma importância, para que o professor tome medidas nas aulas seguintes e não se deixa tomar pelos problemas.

4.1.1.1. Estudo

4.1.1.1.1. Introdução

O presente estudo está inserido no Relatório Final de EP e trata uma temática já definida no PFI, realizado no 1º período.

A temática do meu estudo trata um problema muito pessoal, que foi identificado muito cedo durante o meu EP. Durante o primeiro período, enquanto professor estagiário, surgiram várias dificuldades, de entre as quais um problema muito frequente e que perturbava constantemente as aulas. Enquanto estudante universitário, foi natural ter de me deslocar para uma região do país diferente daquela onde residia, com o objectivo de entrar na instituição de ensino superior que ambicionava. Desta forma, não sendo natural da cidade do Porto encontrei inúmeras diferenças culturais. Uma destas diferenças, que varia muito nas várias regiões do país, é o sotaque. Nas aulas de EF, tal como noutra disciplina qualquer, a comunicação entre professor e aluno é realizada essencialmente através da linguagem oral, onde é evidente o sotaque que cada pessoa possui. Dado que sou natural da região de Leiria, os alunos nas primeiras aulas conseguiram perceber que eu não era natural da cidade do Porto, questionando prontamente qual a minha origem. É importante ainda referir que este não é o primeiro ano que estou na cidade do Porto e, por isso, a minha adaptação à região é, sem dúvida, muito maior do que a qualquer outro professor que seja colocado pela primeira vez, numa escola desta região. Desta forma decidi, realizar um estudo sobre esta problemática para poder conseguir perceber a reacção dos alunos ao sotaque do professor e, principalmente, a influência da reacção na criação de situações de indisciplina na sala de aula.

4.1.1.1.2. Revisão da Literatura

4.1.1.1.2.1. Multiculturalidade na Escola

O conceito de multiculturalidade é entendido como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura da compreensão das suas especificidades pressupondo uma ideologia pedagógica de respeito pelas formas de estar de diferentes culturas e ideologias. No entanto, diversos autores referem-se à multiculturalidade usando conceitos como pluriculturalidade, transculturalidade e interculturalidade (Bakhtin, 1997; Janzen, 2002; Fleuri, 2003). A interculturalidade é vista como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o (re)conhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente o seu enriquecimento mútuo (Cortesão, 1991). Neste sentido, quando falamos de educação intercultural referimo-nos a uma atitude pedagógica com dimensões e objectivos próprios, destacando-se a adaptação de processos educativos em contextos de diversidade cultural. Por outro lado, quando se faz referência a movimentos de populações, a aspectos gerais e comparativos sem, no entanto, excluir interacções, embora estas não sejam explicitamente formuladas, surge o termo “transcultural”. Por último o termo pluriculturalidade assume o mesmo significado que o termo multiculturalidade (Mesquita, 2009 p. 23). Contudo, a todos estes conceitos encontramos termos que divergem de diferentes culturas como os hábitos, as ideias, as crenças, a língua e os costumes.

Quando pretendemos observar a multiculturalidade na nossa sociedade, a escola é uma boa representação desta elevada diversidade. A escola tem vindo a sofrer, ao longo dos anos, um aumento significativo nos seus padrões multiculturais, devido à facilidade actual das comunicações e conhecimento de outros hábitos culturais através, por exemplo, da internet e do câmbio de pessoas entre diferentes países, o que representa o aumento do número de alunos com línguas e sotaques diferentes. Exemplo deste facto é, sem dúvida, o aumento das populações provenientes do Brasil, países africanos ou da

europa do leste. Esta multiculturalidade não se observa apenas na introdução de novas populações emigrantes, mas também do intercâmbio interno entre as diferentes regiões do país. No entanto, esta elevada variedade social tem produzido na sociedade actual um aumento do fenómeno da exclusão social, devido à acentuação das diferenças, principalmente sócio-económicas, que são cada vez mais evidentes e que têm produzido uma sociedade de funcionamento dualista (Boal et al., 1997). A escola pode assumir-se como uma das instituições mais importantes no combate a esta exclusão social, pois constitui-se como uma das instituições que, para além de tornar a exclusão mais evidente, dado que existe um encontro entre estas diversas culturas, também tem uma grande responsabilidade no encontro de soluções para este fenómeno cada vez mais acentuado, que põe em causa a coesão social agregadora da sociedade. À medida que a sociedade se desintegra, assistimos ao emergir de uma categoria de indivíduos, de grupos e mesmo de regiões excluídas da participação nas interacções e nas práticas de integração social e privados dos direitos inerentes (Marques, 1997). Por esta razão, a escola, no seu estado actual, assume-se como uma organização que lida com a exclusão num elevado nível de complexidade, ao tentar eliminar diversos factores inerentes a este cruzamento de culturas, como é o caso do sotaque, dado que pretende acentuar a formação e educação de todas as crianças e jovens contrariando fenómenos de desintegração social. Assim, com a evolução, a escola viu alteradas as suas funções concretas, que deixaram de ser meramente instrucionais – actualmente a escola não tem só como objectivo a instrução, mas a educação em termos gerais – para serem também culturais e socializadoras. A escola passou a ser um tempo, um espaço e uma modalidade de interacções sociais (Pinto, 1995). Neste quadro, pede-se à escola que se ajuste, desenvolva e promova uma educação que potencie os aspectos positivos e enriquecedores da sociedade e contrarie os eventuais problemas que nela possam existir (Fernandes, 1997).

Fallé (1998) refere, a importância da existência de uma escola que valorize uma formação educativa capaz de desenvolver jovens confiantes nos seus conhecimentos fundamentais, seguros do seu saber e da sua iniciativa,

capacidade crítica, análise criativa, adaptação às mudanças e aceitação do risco. É necessária uma escola onde o respeito pelos valores sociais, culturais e morais sejam assumidos.

4.1.1.1.2.2. Comportamento na sala de aula

Nos últimos anos temos assistido, no sistema educativo e nas escolas do nosso país, a uma escalada dos problemas disciplinares e à degradação da relação Professor/Aluno. Esta situação é associada às alterações profundas do contexto social, dado que este estava inicialmente direccionado e pensado para uma educação de elites, entretanto substituída por um sistema de ensino massificado, o que implicou o acesso a uma escolaridade obrigatória mais prolongada de uma população estudantil heterogénea, com diferentes níveis sociais, culturais e académicos (Jesus, 1999). Pereira (2006) reforça que a escola tem sofrido um elevado desgaste dada a perspectiva de ser o meio privilegiado de ascensão social, sendo a sua frequência encarada por muitos alunos como uma imposição, o que contribuiu para a generalização de comportamentos de desinteresse e de indisciplina. No entanto, estes comportamentos têm sido diversas vezes associados ao aumento desta diversidade a que estamos a assistir ao longo dos anos. É possível ver situações na escola de conflito devido às diferenças culturais, nomeadamente relacionadas com o sotaque de alunos provenientes de outros países ou regiões do país.

4.1.1.1.2.2.1. Percepção da gravidade dos comportamentos inapropriados ou de indisciplina entre professores e alunos

Quando abordamos um tema como o comportamento dos alunos na sala de aula, a sua interpretação é muito subjectiva, porque está intrinsecamente ligada às características do professor e do aluno. Assim, é importante não esquecer que o mesmo comportamento, no mesmo contexto, observado por professores diferentes, pode ser entendido de forma diferente, quer quanto ao

seu grau de adequação à situação, quer quanto à gravidade (Westmacott & Cameron, 1982). Fontana (1985) refere mesmo que aquilo que para um professor poderá ser um comportamento indisciplinado, para outro não o é, ou é apenas um comportamento inadequado, mas sem gravidade. As características culturais dos próprios professores também poderão ter influência na sua percepção de adequação do comportamento dos alunos, devido aos seus próprios hábitos e sotaque, por exemplo. Se para um professor determinadas palavras ou atitudes não são tão adequadas numa aula, um professor de uma região diferente pode contextualiza-las melhor retirando carga negativa ao comportamento do aluno.

É também importante falar da percepção da importância relativa, ou da gravidade percebida desses comportamentos, entre professores e alunos. Num estudo realizado em várias escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do secundário concluiu-se que, de maneira geral, existem divergências significativas na valorização de comportamentos entre professores e alunos, o que potencia dificuldades de comunicação e de controlo disciplinar (Corda & Rosado 2004). Esta ideia pode ser agravada quando professores e alunos são de origens culturais diferentes e que possuem sotaques diferentes podendo provocar importâncias relativas de determinados termos ou expressões.

4.1.1.1.2.2.2.A (in)disciplina

A disciplina é um termo polissémico, isto é, pode assumir vários significados. Pode ser uma disciplina escolar ou pode ser um conjunto de padrões de comportamento considerados adequados no contexto escolar (Freiberg, 1999; Fúrlan, 1998). Neste estudo iremos centrar a nossa atenção sobre os padrões de comportamento. É ainda oportuno referir que o conceito de disciplina se relaciona intimamente com o de indisciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação, ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas (Estrela, 1998). Assim, ao tentarmos definir o conceito de disciplina estamos inerentemente a definir também o conceito de indisciplina, um conceito talvez mais acessível, na medida em que nos remete directamente para o sentido pretendido.

Paiva (1994), menciona a indisciplina como um comportamento impróprio face às actividades que se pretendem implementar ou que se implementam na sala de aula. Assim, a indisciplina é basicamente determinada pela ausência de disciplina, sendo referenciada a uma dada sociedade e a um dado contexto histórico. Fernandes (1997) refere que a disciplina é entendida como um conflito entre alunos e professores, derivado da infracção às regras ou condutas durante o trabalho escolar ou perturbação das relações entre professores e alunos.

Muitos professores falam indiscriminadamente de indisciplina, agressividade e violência, adoptando sempre um significado relacional no contexto escolar. Segundo Sampaio (1996), se os alunos contestam ou tomam alguma decisão que não vai ao encontro do que o professor deseja, há que saber porquê, mas é essencial perceber que a indisciplina numa aula tem uma compreensão diferente da violência escolar.

4.1.1.1.2.2.3. Comportamentos inapropriados, disruptivos e agressivos

Quando observamos o comportamento dos alunos na escola verificamos a existência de uma grande variedade de padrões que configuram a ampla área da indisciplina escolar, comportamentos esses que a literatura designa de diferentes formas, nem sempre concordantes ou com significados pouco claros. Tal como referido anteriormente, comportamentos provocados pelos alunos durante a aula e que perturbam a acção do professor são considerados como actos de indisciplina. Estes comportamentos têm surgido em estudos e artigos mais recentes associados também ao conceito de comportamentos inapropriados.

Os comportamentos disruptivos e agressivos (Pereira, 2006) são de maior gravidade. Os alunos cometem infracções de normas vitais e frequentemente exibem comportamentos violentos, de natureza anti-social e/ou interruptores das actividades desenvolvidas no âmbito da aula. Galloway et al. (1984) vincam, no entanto, que, em rigor, o comportamento da criança não pode ser categorizado, pelo contrário, deve ser avaliado de acordo com um continuo desde muito cooperativo ao totalmente inaceitável.

4.1.1.1.2.3. Comunicação na sala de aula

O processo de transmissão e aquisição que constitui o núcleo da acção pedagógica tem a linguagem verbal como forma privilegiada de realização. Contudo, a interacção verbal em contexto pedagógico tem constituído um objecto periférico na investigação. Quando se estuda a linguagem a propósito da acção pedagógica, esse estudo é com frequência orientado no sentido do estabelecimento de relações com outros discursos, exteriores ao contexto pedagógico. Contudo, Mehan (1979) toca em alguns aspectos relevantes da linguagem na acção pedagógica, não considerados em abordagens anteriores, nomeadamente ao acentuar a componente social e interpessoal da transmissão do conhecimento académico e ao atender aos processos de construção da interacção, assinalando o seu carácter cooperativo.

O trabalho de Bourdieu e Passeron (1970) é, nesta área, paradigmático. Subjacente tem todo o complexo de relações entre a prática educativa, no quadro do sistema de ensino, e a reprodução social e cultural: “pelo facto de corresponderem aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situados nas relações de força, estas acções pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição cultural entre grupos ou classes, contribuindo ao mesmo tempo para a reprodução da estrutura social”.

Os trabalhos fundamentados nas teorias da reprodução abordam o discurso da aula nas suas relações com outros discursos realizados no macro-sistema social e que tem como agentes categorias como a classe, o sexo, etc., “Dado que o rendimento informativo da comunicação pedagógica é sempre função da competência linguística dos receptores (...) a distribuição desigual entre as diferentes classes sociais do capital linguístico escolarmente rentável constitui uma das mediações mais sofisticadas pelas quais se instaura a relação (...) entre a origem social e o sucesso escolar, mesmo se esse factor não tem o mesmo peso segundo a constelação dos factores na qual se insere e, por consequência, segundo os diferentes tipos de ensino e as diferentes etapas do curso” (Labov, 1970).

As razões para o interesse de sociólogos e etnógrafos pelos usos da linguagem encontram-se, segundo Dijk (1985), na sua importância como actividades quotidianas dos sujeitos sociais, na sua natureza interactiva e no conjunto de conhecimentos de acção e interpretação partilhados pelos sujeitos. Neste quadro, os estudos sobre o contexto pedagógico orientados segundo perspectivas sociológicas ou etnográficas tem contribuído significativamente para a compreensão dos usos da linguagem na sala de aula.

Apesar de existirem diferentes trabalhos científicos a tratar diferentes aspectos da comunicação entre professores/alunos, não encontramos nenhum trabalho que desenvolva esta área ligada directamente ao sotaque dos diferentes elementos numa sala de aula. Desconhece-se, pois, se um professor proveniente de outra região ou país distinto daquele em que lecciona e que possui um sotaque diferente dos alunos tem dificuldades na comunicação com os mesmos e qual a consequência em termos comportamentais, visto ser este o meio privilegiado da relação professor/aluno.

4.1.1.1.3. Objectivo e Hipóteses

4.1.1.1.3.1. Objectivo

Observar a influência do sotaque do professor no comportamento dos alunos e a percepção do aluno relativa a um professor com um sotaque diferente do seu.

4.1.1.1.3.2. Hipóteses experimentais

H1 – O sotaque do professor influencia negativamente no comportamento do aluno na sala de aula;

H2 – O sotaque do professor influencia a percepção do aluno em relação ao professor;

H3 – Os alunos consideram benéfico ter professores com o mesmo sotaque que o seu.

4.1.1.1.4. Material e Métodos

4.1.1.1.4.1. Caracterização da Amostra

A amostra do presente estudo comporta 37 alunos do ensino secundário. Os alunos que representam esta amostra fazem parte de duas turmas. Ambas as turmas são do ensino regular e frequentam o curso de Línguas e Humanidades. Um dos grupos-turma possui um professor proveniente de uma região diferente daquela em que a escola se situa, e que possui uma linguagem caracterizada por um sotaque diferente. O grupo-turma A (com professor com sotaque - GTA) é constituído por 12 alunos do sexo feminino e 5 alunos do sexo masculino. O grupo-turma B (sem professor com sotaque - GTB) é constituído por 15 raparigas e 5 rapazes.

A média de idades e correspondente desvio padrão dos alunos do GTA é de $17,18 \pm 1,01$ anos e no GTB é de $18,10 \pm 0,79$ anos.

Não existem diferenças entre os dois grupos-turma em relação à idade dos alunos.



Fig. 1 - Média e desvio padrão da idade dos alunos

4.1.1.1.4.2. Procedimentos metodológicos

Para a recolha dos dados foi elaborado um questionário. A validação oral do questionário foi realizada com dois alunos com características semelhantes aos alunos da amostra e que não integraram a amostra final do estudo.

O teste foi aplicado a duas turmas diferentes sendo dada a mesma informação a ambos os grupos-turma para o preenchimento do questionário. Antes de os sujeitos iniciarem o preenchimento dos questionários foi explicada a natureza anónima destes, bem como a forma de preenchimento.

4.1.1.1.4.3. Procedimentos estatísticos

Os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise de frequência, isto é, foi registado o número de ocorrências e posteriormente calculadas das as respectivas percentagens. Para a análise comparativa destes valores foi aplicado um teste de hipóteses para proporções para grupos independentes, com um valor de p estabelecido em 5%. O programa utilizado para a análise comparativa foi o programa *Microstat*, versão 4.1.06.

4.1.1.1.5. Apresentação dos resultados

Os resultados do presente estudo são seguidamente apresentados na forma de gráficos, para uma maior facilidade de compreensão e posterior discussão dos mesmos. Os títulos de cada gráfico correspondem às questões constituintes do questionário utilizado.

4.1.1.1.5.1. Caracterização da vivência cultural dos alunos

4.1.1.1.5.1.1. Prática desportiva dos alunos

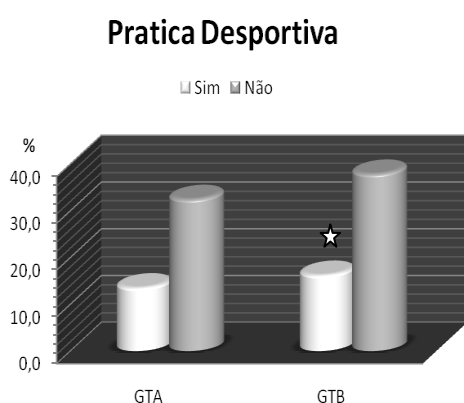


Fig. 2 – Nível de prática desportiva dos alunos, expressa em percentagem.

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0,05$, de percentagem de alunos que não praticam desporto.

Na figura 2 pode observar-se o nível de prática desportiva dos alunos dos dois grupos-turma avaliados no âmbito do presente estudo. No GTA não se observaram diferenças entre o número de praticantes e o de não praticantes. Também não se observaram diferenças no número de praticantes quando comparados os resultados entre os dois grupos-turma.

4.1.1.1.5.1.2. Nacionalidade dos alunos

Na figura 3 percebe-se que a nacionalidade dos alunos das duas turmas é, na sua essência, portuguesa, existindo apenas três casos de dupla nacionalidade (portuguesa e outra) no GTA.



Fig. 3 – Nacionalidade dos alunos, expressa em percentagem.

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0,05$, de percentagem de sujeitos com dupla nacionalidade.

Não existem alunos com dupla nacionalidade no GTB. Não se verificaram diferenças na comparação dos resultados entre os dois grupos-turma.

4.1.1.1.5.1.3. Nacionalidade do Pai e da Mãe

A nacionalidade dos pais dos alunos dos grupos-turma inquiridos encontra-se expressa na figura 4.

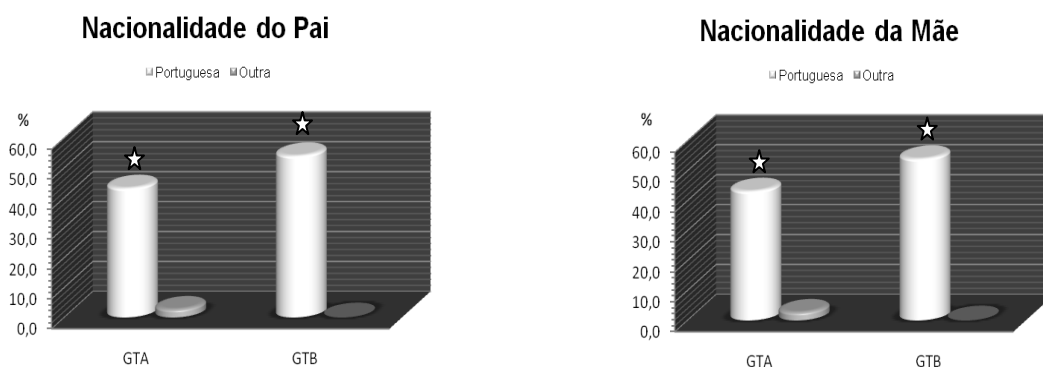


Fig. 4 – Nacionalidade do pai dos alunos, expressa em percentagem.

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0.05$, de outra nacionalidade que não a portuguesa.

Tanto na nacionalidade do pai como da mãe, verificou-se apenas um caso de nacionalidade não portuguesa no GTA e nenhum no GTB. Não existiram diferenças na nacionalidade dos pais entre os dois grupos-turma.

4.1.1.1.5.1.4. Naturalidade dos alunos

Na figura 5 está expressa a naturalidade dos alunos. Em ambos os grupos-turma há dois alunos que não são naturais da mesma região da escola que frequentam. Em relação à comparação dos resultados obtidos entre os dois grupos-turma não se verificaram diferenças significativas.



Fig. 5 – Naturalidade dos alunos, expressa em percentagem.

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0.05$, da percentagem de alunos que não são naturais da região da escola que frequentam.

4.1.1.1.5.1.5. Local de residência dos alunos

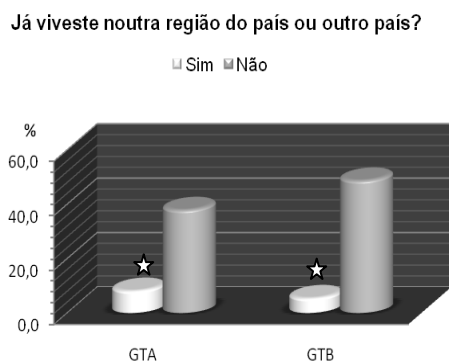


Fig. 6 – Local de residência dos alunos, expresso em percentagem.

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0.05$, da percentagem dos alunos que já viveram noutra região do país ou noutro país

A figura 6 permite-nos observar a percentagem de alunos da amostra que já viveu noutra região do país ou noutro país.

Dois alunos do GTB e três alunos GTA já viveram num local diferente do da escola que frequentam. Não existiram diferenças na comparação das respostas entre os dois grupos-turma.

4.1.1.1.5.1.6. Local de residência dos pais

Observa-se na figura 7 a percentagem de pais dos alunos já viveram noutra região que do país ou noutro país.

Sete pais do GTA e seis pais do GTB já viveram noutra região do país que não a da escola que os filhos frequentam. As diferenças entre a percentagem de pais que já viveram noutra região e os que não viveram, dentro de cada grupo, não foram significativas. Também não se observaram diferenças na comparação dos resultados dos dois grupos-turma.

Alguns dos teus pais já viveu noutra região do país?

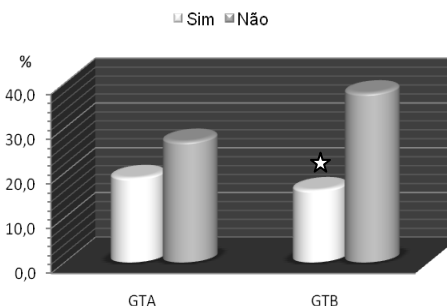


Fig. 7 – Local de Residência dos pais dos alunos, expresso em percentagem.

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0.05$, da percentagem dos pais dos alunos que já viveram noutra região do país.

4.1.1.1.5.1.7. Local de residência de familiares

A percentagem de alunos com família residente fora da região da escola que frequentam pode ser visualizada na figura 8.

Os locais de residência dos familiares dos alunos mostraram ser similares para os dois grupos-turma.

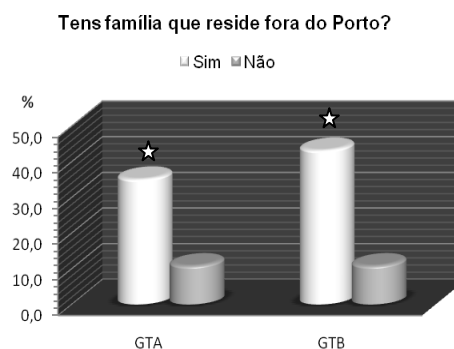


Fig. 8 – Local de residência de familiares dos alunos, expresso em percentagem.

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0.05$, da percentagem de familiares residentes em local diferente da escola frequentada pelos alunos inquiridos.

4.1.1.1.5.1.8. Interesse por novas culturas



Fig. 9 – Percepção dos alunos em relação a outras culturas, expresso em percentagem.

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0.05$, de: ☆ da percentagem de alunos que não gostam ou gostavam de conhecer novas culturas; ☆☆ GTB.

A figura 9 expressa a percentagem de alunos que gostam ou gostavam de conhecer outras culturas.

Em ambos os grupos-turma existe um maior número de alunos que afirmam que gostam ou gostavam conhecer outras culturas.

4.1.1.1.5.1.9. Viajar por Portugal

Ao observarmos a figura 10 verificamos que existe uma pequena percentagem de alunos que não viaja em Portugal. Não existiam diferenças na comparação dos resultados entre os dois grupos-turma.



Fig. 10 – Percentagem de alunos que costuma viajar por Portugal.

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0,05$, da percentagem em viajar por Portugal.

4.1.1.1.5.1.10. Viajar fora de Portugal

Visualiza-se, na figura 11, a percentagem de alunos que já viajaram para fora de Portugal.

Todos os alunos do GTA já viajaram para fora de Portugal, ao contrário do GTB que apresentou nos resultados um aluno que nunca viajou para fora de Portugal. Na comparação entre grupos-turma os resultados foram semelhantes.

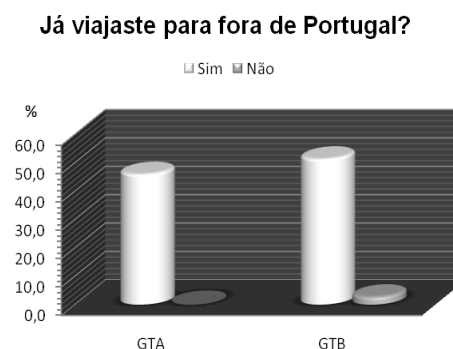


Fig. 11 – Percentagem de alunos que já viajaram para o estrangeiro, expresso em percentagem.

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0,05$, da percentagem de alunos que já viajaram para fora de Portugal.

4.1.1.1.5.1.11. Associação de regiões ou países com determinados comportamentos, ideias ou crenças

A capacidade dos alunos associarem regiões ou países com determinados comportamentos, ideias ou crenças está expressa na figura 12. Tanto no GTA como no GTB não existiram diferenças nas respostas afirmativas e negativas dadas pelos alunos. Também não se observaram diferenças na comparação dos resultados entre os grupos-turma.

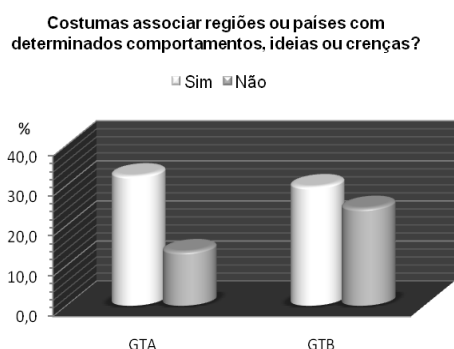


Fig. 12 – Percentagem de alunos que associam regiões ou países a determinados comportamentos, ideias ou crenças.

4.1.1.1.5.1.12. Relação entre região e sotaque em Portugal

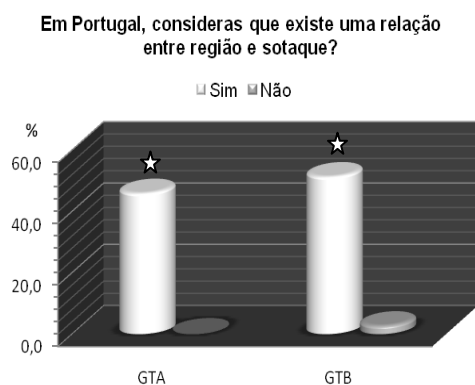


Fig. 13 – Percentagem de alunos que associam região a sotaque.

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0.05$, da percentagem dos alunos que consideram existir uma relação entre a região do país e sotaque.

Na figura 13 observamos a percentagem de alunos que considera existir, em Portugal, uma relação entre a região do país e o sotaque. Verificamos que apenas um aluno do GTB não considera que exista, dentro de Portugal, uma relação entre região e sotaque. Na comparação entre grupos-turma os resultados revelaram ser semelhantes.

4.1.1.1.5.1.13. Auto-percepção do seu sotaque

A percentagem de alunos inquiridos que considera que tem sotaque está representada na figura 14.

No GTB encontramos a mesma percentagem de respostas afirmativas e negativas entre os alunos. No GTA encontramos apenas dois alunos que consideram que não têm sotaque.

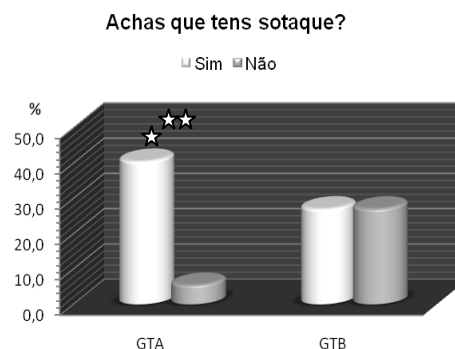


Fig. 14 – Percentagem de alunos que consideram que têm sotaque. Legenda: Significativamente diferente, para $p \leq 0,05$, de: ☆ alunos que consideram possuir sotaque; ☆☆ GTB.

4.1.1.1.5.2. Reacção dos alunos a professores com sotaque

4.1.1.1.5.2.1. Reacção ao sotaque de outra pessoa



Fig. 15 – Percentagem dos alunos que reage à presença de uma pessoa com sotaque diferente.

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0,05$, da percentagem dos alunos que acha piada a uma pessoa com sotaque diferente do seu.

Ao observar o gráfico 15 percebe-se que a maioria dos alunos reage, independentemente de como, quando percebe uma pessoa com sotaque. Na comparação das respostas dos alunos dos grupos GTA e GTB verificamos que não existiram diferenças significativas.

Podemos observar na Fig. 16 qual o tipo de reacção que os alunos têm quando se deparam com uma pessoa com sotaque. Não existem diferenças os diversos tipos de reacção. No GTA “imitar” é a reacção mais apontada que no GTB.

Normalmente qual é a tua reacção?

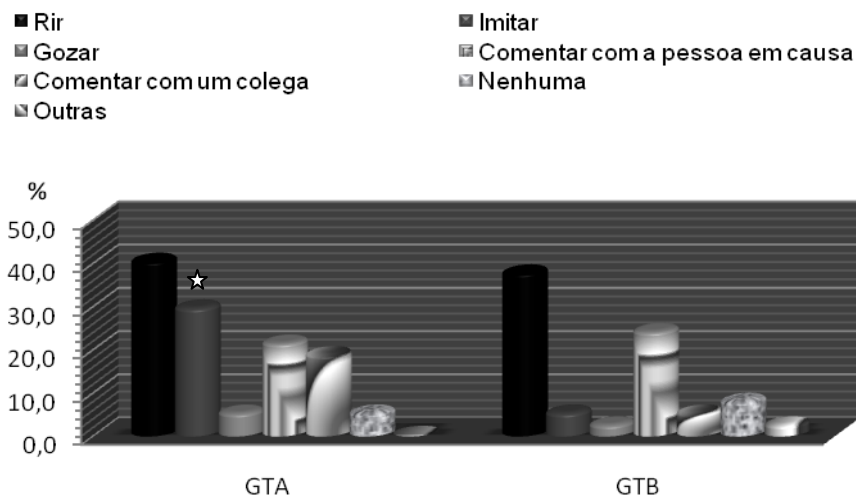


Fig. 16 – Tipo de reacção dos alunos à presença de uma pessoa com sotaque diferente, expresso em percentagem

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0,05$, de GTB.

4.1.1.1.5.2.2. Reacção de outras pessoas ao sotaque do aluno

Na figura 17 está expressa a percentagem de alunos que já passaram pela situação de terem pessoas reactivas ao seu sotaque. No GTB não encontramos diferenças nas respostas dos alunos relativas à reacção de outras pessoas ao seu próprio sotaque.

Já alguma pessoa teve alguma reacção contigo pelo facto de teres sotaque?

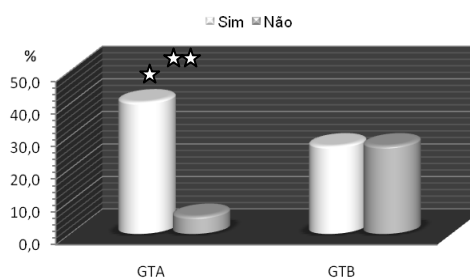


Fig. 17 – Percentagem de alunos que pelo facto de terem sotaque já foram confrontados com reacções de outras pessoas.

Legenda: Significativamente diferente, para $p \leq 0,05$, de: ☆ percentagem de alunos que afirma que já alguma pessoa reagiu devido ao seu sotaque; ☆☆ GTB.

4.1.1.1.5.2.3. Reacção do aluno à reacção das pessoas seu ao próprio sotaque

Na figura 18 podemos observar os dados recolhidos acerca do tipo de reacção dos alunos quando as pessoas reagem ao seu sotaque.

O que pensaste ou fizeste quando reagem contigo por teres sotaque?

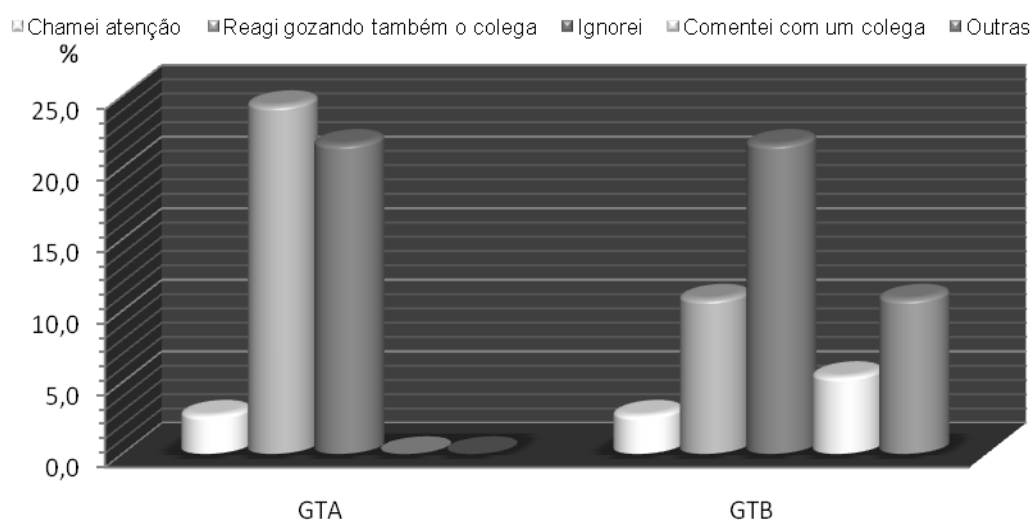


Fig. 18 – Tipo de reacção de outras pessoas com os alunos pelo facto de possuírem sotaque

Não se encontraram diferenças nas várias reacções possíveis dos alunos a pessoas que reagem ao seu próprio sotaque.

4.1.1.1.5.2.4. Percepção do discurso de outra pessoa com sotaque diferente

A percentagem de alunos que já passaram por situação em que não entenderam um discurso de uma pessoa devido ao seu sotaque pode ser observado na figura 19.

No GTA não encontramos diferenças na percentagem das respostas dos alunos que já viveram a situação de não entender o discurso de uma pessoa com sotaque

diferente do seu. Neste grupo-turma encontramos cinco alunos que afirmaram que já sentiram dificuldades em entender uma pessoa devido ao seu sotaque.

Já sentiste em algum momento que não entendes o discurso de uma pessoa devido ao seu sotaque?

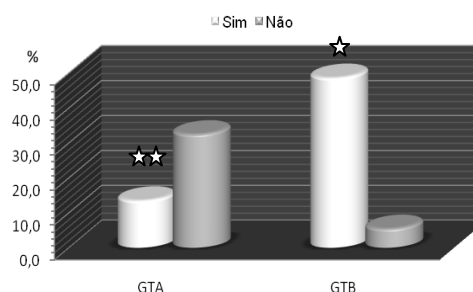


Fig. 19 – Percentagem de alunos que já sentiram dificuldade em entender uma pessoa devido ao seu sotaque.

Legenda: Significativamente diferente, para $p \leq 0,05$, de: ☆ percentagem dos alunos que afirmaram já terem sentido dificuldade em entender o discurso de uma pessoa devido ao seu sotaque; ☆☆ GTB.

No GTB um total de dezoito alunos afirmarem este facto, sendo a diferença significativa.

4.1.1.1.5.2.5. Percepção de outra pessoa do discurso com sotaque do aluno

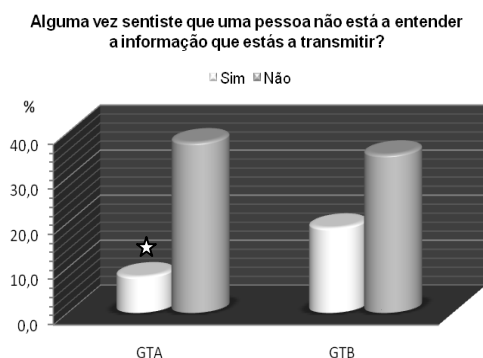


Fig. 20 – Percentagem de alunos que tiveram dificuldades em transmitir informação devido ao seu sotaque.

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0.05$, da percentagem dos alunos que já sentiram que uma pessoa não está a entender o seu discurso devido ao seu sotaque.

Estão expressos na figura 20 os valores percentuais relativos à vivência da experiência de não ser compreendido pelo facto de ter sotaque diferente. No GTB não se observaram diferenças nas respostas vivências. Também não existiram diferenças quando comparados os dois grupos-turma.

4.1.1.1.5.2.6. Professores com sotaque diferente dos alunos

Na visualização da figura 21 pode observar-se a percentagem de alunos que consideram que seria benéfico ter professores com o mesmo sotaque que os alunos. Quando comparados os resultados dos dois grupos-turma relativos não se observam diferenças nas respostas dos alunos. No GTA três alunos consideraram ser benéfico ter professores com o mesmo sotaque que os alunos e no GTB encontramos seis alunos com a mesma ideia. As diferenças entre ambos os grupos-turma não tenham sido significativas.

Consideras que seria benéfico ter professores com o mesmo sotaque que os seus alunos?

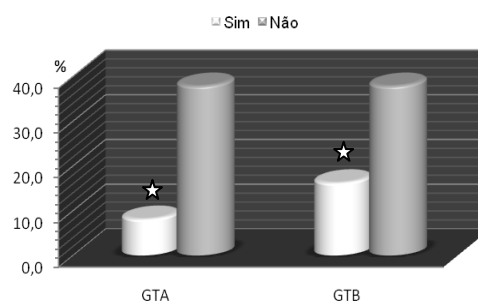


Fig. 21 – Percentagem de alunos que consideram ser benéfico ter professores com o mesmo sotaque que os alunos.

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0.05$, da percentagem de alunos que não consideraram benéfico ter professores com o mesmo sotaque dos alunos.

4.1.1.1.5.2.7. Professores com sotaque diferente em anos anteriores



Fig. 22 – Percentagem dos alunos que já teve, em anos anteriores, professores com sotaque diferente.

Legenda: ☆ Significativamente diferentes, para $p \leq 0,05$, da percentagem de alunos que, em anos anteriores, teve aulas com professores com sotaque diferente.

Podemos observar na figura 22 que existe, em ambos os grupos-turma um maior número de alunos que já teve professores com sotaque diferente em anos anteriores. Quando comparamos os resultados referentes aos dois grupos observamos que não existem diferenças entre os mesmos.

4.1.1.1.5.2.8. O sotaque do professor como factor de perturbação na sala de aula

Observa-se na figura 23 a percentagem de alunos que entende que o sotaque diferente do professor é factor de perturbação da aula. No GTA verificamos que não existem diferenças nas respostas dos alunos quanto ao efeito do sotaque do professor enquanto elemento perturbador da aula.

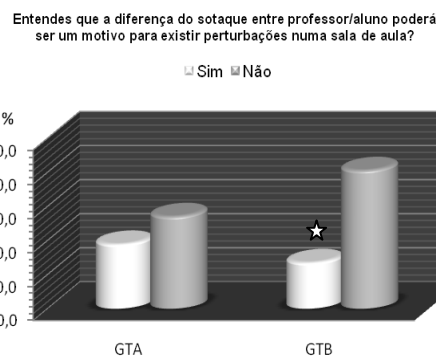


Fig. 23 – Percentagem de alunos que considera que o facto de o professor ter um sotaque diferente é motivo para existirem perturbações na sala de aula

Legenda: ☆ Significativamente diferente, para $p \leq 0,05$, da percentagem dos alunos que não consideram que a diferença de sotaque entre professor/aluno poderá provocar perturbações na sala de aula.

4.1.1.1.5.2.9. O sotaque do professor como factor de indisciplina na sala de aula

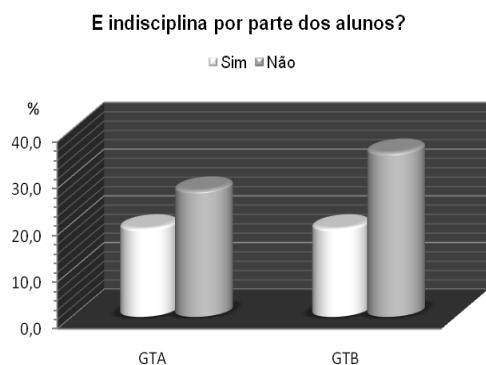


Fig. 24 – Percentagem dos alunos que considera o facto de o professor ter sotaque diferente é motivo para haver maior indisciplina na sala de aula.

A figura 24 apresenta a percentagem de alunos consideram que o sotaque diferente do professor é um factor de indisciplina na aula.

A assumpção de que o sotaque diferente do professor é factor de indisciplina na sala de aula, não foi evidenciada a partir das respostas dos alunos de ambos os grupos-turma.

4.1.1.1.6. Discussão dos resultados

4.1.1.1.6.1. Reacção ao sotaque de outra pessoa

Os alunos de ambos os grupos-turma reagem ao sotaque, de qualquer pessoa, independentemente da forma, quando este é diferente do seu. Estes resultados parecem poder ser explicados pelas características culturais que os alunos apresentam, nomeadamente a própria nacionalidade e a sua naturalidade, dado que são naturais da região da escola que frequentam. O facto de os alunos do GTA e GTB nunca terem vivido noutra região do país também poderá ter influência na sua reacção ao sotaque. A contrariar estes dados encontramos resultados como o facto de os alunos destes grupos-turma terem familiares a residir fora da região do Porto e também o interesse em conhecer novas culturas, transmitindo a ideia de receptividade a novos ideais, diferentes dos seus. Apesar de no GTA e no GTB os alunos não associarem ideias, comportamentos e costumes a regiões do país, consideram que existe uma relação entre as regiões e o sotaque, o que nos remete para a ideia de que o efeito “surpresa” não contribui para a reacção ao sotaque diferente. O facto de os alunos de ambos os grupos-turma terem por hábito viajar por Portugal e já terem visitado outros países também remete para a ideia de que deveriam estar já habituados a lidar com pessoas que possuem sotaque diferente.

Assim, ambos os grupos-turma reagem ao sotaque, apesar de se encontrarem nos resultados diferenças entre os mesmos no interesse em conhecer novas culturas. O facto do GTB possuir, aparentemente, um maior conhecimento acerca de outras culturas e costumes não distinguiu a sua reacção ao sotaque de outra pessoa.

4.1.1.1.6.2. Reacção de outra pessoa ao próprio sotaque

Os alunos do GTA referiram que já alguém reagiu ao seu sotaque diferente, ao contrário do GTB. Assim, parece que o facto de possuir um professor com sotaque tem influenciado a percepção dos alunos relativamente ao seu próprio

sotaque, conseguindo perceber as diversas reacções das pessoas em relação ao mesmo. Podem também, pelo facto de terem um professor com sotaque, admitir mais facilmente o seu próprio sotaque, sendo que, por vezes, o professor é uma referência para os seus alunos. Quando questionados se os alunos acham que possuem sotaque, o GTA assume realmente que tem sotaque, ao contrário do GTB que não o reconhece. Parece assim, que o facto de um professor ter sotaque diferente do dos alunos torna mais perceptível por parte dos mesmos alunos, a existência de diferentes sotaques. Os factos anteriormente expostos parecem poder ser explicados pelo facto de no GTB os pais dos alunos nunca terem vivido noutra região do país, ao contrário do GTA, onde os resultados revelam que os pais de alguns alunos já viveram noutra região do país. Por outro lado, parece que o facto de os alunos do GTB mostrarem mais interesse pelo conhecimento de novas culturas não tem influência na percepção de sotaques diferentes e do seu próprio sotaque, colocando aqui algum conflito. Por último o facto de os alunos do GTB não praticarem desporto parece influenciar a percepção do seu sotaque, pois muitas vezes a prática desportiva é inerente ao conhecimento de outras culturas, devido às deslocações a outras regiões do país e ao contacto com pessoas com todo o tipo de sotaques.

4.1.1.1.6.3. Percepção do discurso de outra pessoa com sotaque diferente

Os alunos do GTB afirmam ter vivenciado situações em que já tiveram dificuldade em perceber o discurso de uma pessoa com sotaque, ao contrário dos alunos do GTA. Assim, parece que o facto de os alunos não possuírem um professor com sotaque tem influência na capacidade de perceber as pessoas com sotaque. Então pode afirmar que alunos que possuem um professor com sotaque conseguem perceber melhor o próprio sotaque do professor e as suas diferenças. No entanto quando os alunos foram questionados se acham que existe uma relação entre sotaque e região de Portugal não observamos

diferenças nas respostas dos dois grupos-turma, em ambos grupos-turma os alunos afirmaram que realmente existe esta relação no nosso país.

4.1.1.1.6.4. Professores com sotaque diferente

Em ambos os grupos-turma os alunos consideram que não é indiferente existirem professores com sotaque diferente ou igual ao dos alunos. Assim, parece que o facto de o GTB não ter um professor com sotaque não diferencia a sua percepção em relação aos alunos do GTA. Apesar de os alunos do GTB afirmarem que têm dificuldades em perceber pessoas com sotaque diferente do seu, consideram que este facto não tem influência na importância de existirem professores com o mesmo sotaque que os alunos. Contudo, isto pode ser explicado por os alunos do GTB já terem tido em anos anteriores professores com sotaque diferente, podendo assim ter percebido que não existe benefício em ter professores com o mesmo sotaque.

4.1.1.1.6.5. O sotaque do professor como factor de perturbação na sala de aula

Os alunos do GTB afirmam que o facto de um professor ter sotaque diferente não é motivo para existirem perturbações numa sala de aula, o que até poderia facilmente ser explicado se estes alunos nunca tiveram professores com sotaque diferente, o que não é verdade. No entanto não existem diferenças nas respostas entre os dois grupos. Assim, parece que o facto de não terem professor com sotaque diferente influencia a sua ideia de que esse facto não é perturbador da acção do professor na sala de aula, ao contrário do GTA, em que os alunos dividem as suas opiniões. Este aspecto pode ser explicado pelo facto de o GTB ser mais aberto ao conhecimento de novas culturas, o que poderá suscitar a ideia que aceitarão melhor professores com sotaque diferente e que acham que não tenha influência na acção pedagógica do professor. Mas, por outro lado, o facto de os alunos do GTB afirmarem que tem dificuldade de perceber a informação de uma pessoa com o sotaque

diferente pressuponha a ideia de que deveriam achar que este aspecto teria influência na sala de aula. Assim encontramos alguma informação contraditória.

4.1.1.1.6.6. O sotaque do professor como factor de indisciplina na sala de aula

Em ambos os grupos-turma os resultados dos alunos revelam que o sotaque do professor não é factor de indisciplina na sala de aula na opinião dos alunos. No entanto este facto entra em controvérsia com o facto de em ambos os grupos-turma os alunos reagirem ao sotaque diferente de outra pessoa. Quando questionados qual o seu tipo de reacção encontramos uma elevada percentagem dos alunos a responderem “rir”, “imitar”, e “comentar com um colega”. Estas respostas remetem-nos para a ideia de que quando um professor com sotaque diferente interage verbalmente com os alunos, estes tenham estes tipos de reacção muito frequentes. Assim, apesar de na ideia dos alunos o sotaque diferente do professor não ser um factor de indisciplina, as respostas dadas pelos alunos em outras perguntas parece evidenciar bastante o facto de poder ser realmente um factor de indisciplina na sala de aula.

4.1.1.1.7. Conclusões

A partir do estudo realizado foi possível concluir que:

- Os alunos referem que o sotaque do professor não é motivo de indisciplina, mas o estudo do seu comportamento reactivo mostrou que tal percepção pode não ser condizente com a verdade;
- Os alunos que nunca tiveram professores com sotaque revelam ter maiores dificuldades em entender professores com sotaque distinto do seu.
- Os alunos referem que é indiferente existirem professores com sotaque diferente ou igual ao dos alunos. No entanto, a sua receptividade ao mesmo parece poder levantar problemas de indisciplina.

4.1.2. Planeamento

O planeamento é importante independentemente da área profissional em questão. A carreira docente não é excepção, muito pelo contrário, dado que é o planeamento é determinante para a obtenção de uma acção pedagógica competente. Este deve ser realizado de acordo com os diferentes factores gerais e específicos condicionantes nomeadamente as características da própria aula e a contextualização aos alunos. Assim, a prévia preparação das aulas assume-se muito relevante para a concretização dos objectivos definidos nos programas escolares de cada disciplina.

A verdade é que esta capacidade de planear, particularmente em EF, está directamente relacionada com um conjunto abrangente de capacidades do professor como o conhecimento da modalidade e da forma de a ensinar que são adquiridas, em princípio, durante a formação académica inicial e desenvolvidas ao longo do estágio.

Existem vários tipos de planeamento que assumem uma grande importância para conseguir um ensino de qualidade, nomeadamente o planeamento anual, de unidade temática, da aula e decisões de ajustamento. Espera-se, no final do EP, que o professor iniciante seja capaz de desenhar os vários tipos de planeamento e de fazer os devidos ajustes, face à avaliação que vá fazendo do processo ensino-aprendizagem.

No início do ano lectivo, com base no programa nacional da disciplina, é importante definir quais as modalidades a leccionar, para o que devemos ter em conta aspectos como as instalações da escola e o material disponível na mesma. Por exemplo, é preciso decidir sobre a inclusão da natação em algumas escolas públicas, dado que a maioria das escolas não tem piscina para a leccionação desta modalidade. No caso da nossa escola, a natação fez parte do PA, dado que existe um tanque ainda que com dimensões reduzidas e num estado já muito degradado, mas que permite abordar a modalidade. Um exemplo de uma modalidade que não poder ser abordada na nossa escola e que seria bastante motivante para os alunos é a escalada, pois não existem condições nem materiais destinados a esta vertente desportiva. Outro problema que detectei no início do ano lectivo e que foi condicionante do

planeamento anual centra-se na distribuição dos espaços disponibilizados pela escola para a leccionação da disciplina de EF. Assim, existem horários onde estão cinco turmas a ter aula de EF em simultâneo e, como tal, a distribuição dos espaços torna-se difícil de fazer no sentido de que todos os professores tenham espaços adequados para a leccionação. Para começar a realizar o PA, particularmente no que toca à definição das modalidades a leccionar, tive de esperar pela definição pelo plano de distribuição das turmas pelos diferentes espaços, a qual foi delineada na primeira reunião da AD antes do início das actividades lectivas. A definição das modalidades não me causou dificuldade, revelando-se uma tarefa fácil.

Mais difícil foi a distribuição do número de aulas de cada período pelas modalidades para respeitar os objectivos definidos nos programas nacionais para cada uma. Até chegar a um plano satisfatório foram feitas várias tentativas, jogando com várias condicionantes, como, no 1º período a obrigatoriedade de aplicar a bateria de testes de aptidão física (*FitnessGram*), de fazer um teste teórico e de se darem duas modalidades, a natação e o andebol. Neste período optei por leccionar as modalidades de forma sequenciada. No 2º período optei por uma outra estratégia. Tendo que leccionar as modalidades de ginástica artística e futebol, decidi intercalar as modalidades, ou seja, numa aula abordava ginástica e na outra futebol. Esta forma intercalada de leccionar manteve-se no 3º período. Este último período foi particularmente rico em decisões de ajustamento, como são discutidas mais à frente (p. 56). Ambas as estratégias podem ser utilizadas com sucesso, de acordo com as características das modalidades. No entanto, gostei mais de usar a primeira, pois observava uma menor percentagem na perda de conhecimentos entre as aulas da mesma modalidade. Por outro lado, os conhecimentos adquiridos usando a segunda estratégia parecem ser mais consistentes, permitindo também a transferência de conhecimento entre as modalidades leccionadas e um melhor desenvolvimento da coordenação motora. No entanto, os objectivos da disciplina de EF não se centram apenas na leccionação das modalidades desportivas. Quando consultamos o programa, encontramos um objectivo que será, num futuro próximo, o mais

importante desta disciplina. Este é a promoção da realização de actividade física nos alunos, que segundo a literatura deve respeitar uma determinada frequência e duração semanal. Mas durante o planeamento é facilmente perceptível que as normas definidas para a configuração das aulas de EF não permitem alcançar este objectivo. Este problema submeteu-me para a reflexão desta temática no meu ensaio que apresento no sub-capítulo (confr. 4.1.2.1.).

Relativamente ao planeamento das Unidades Temáticas (UT) tive algumas dificuldades, nomeadamente na definição dos conteúdos a seleccionar e não tanto ao nível da sequência de ensino dos mesmos. A sua articulação com as diferentes funções didácticas também constituiu uma aprendizagem que tive que fazer, particularmente devido à minha falta de conhecimento relativo ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Assim, nas primeiras unidades temáticas tive a tendência para seleccionar conteúdos em excesso para cada aula, por ser muito optimista (demasiado) no que toca às expectativas relativas à evolução dos alunos. Ao longo do ano fui ganhando uma percepção mais real da velocidade de aprendizagem dos alunos e aferindo as UT. No final do EP sinto que melhorei muito este aspecto, quer com a experiência adquirida, mas também com uma grande ajuda da professora cooperante.

Outra dificuldade encontrada no planeamento das unidades temáticas foi a definição dos conteúdos psicossociais e culturais. A definição dos objectivos referentes aos mesmos estava muitas vezes incorrecta. Este aspecto remete-me para uma terceira dificuldade, que era a de definir os comportamentos da aula (exercícios) concorrentes para a superação dos objectivos, isto já, no domínio do planeamento da aula. Este é um aspecto que deveria ter sido melhor trabalhado durante os anos anteriores de formação inicial nas aulas de didáctica. Faltou, talvez, uma melhor relação entre as disciplinas práticas de didáctica. Durante a nossa formação inicial, os professores centravam a nossa atenção principalmente nos objectivos referentes às habilidades motoras, bem mais complexos na sua construção. Estas dificuldades foram progressivamente ultrapassadas com o apoio da professora cooperante e da orientadora da FADEUP. Quanto à definição dos conteúdos da aptidão física, em discussão com colegas da faculdade, também a realizar EP, e com os colegas do núcleo

de estágio fui percebendo que um planeamento anual dos mesmos teria sido mais eficaz do que um planeamento por unidade temática. Apesar de tudo, não o posso afirmar com segurança, pois não cheguei a construir o dito planeamento, dado que me encontrava já no 2º Período. Neste momento, sinto a necessidade de testar este método num ano próximo de leccionação.

O planeamento da aula deve ser realizado e ajustado tendo em conta fundamentalmente a evolução dos alunos. Um planeamento cuidado da aula permite ao professor lecciona-la com maior confiança e segurança. Além disso, assume muita importância na prevenção de acidentes e casos de indisciplina. Inicialmente além me ter preocupado com a definição dos exercícios que me permitiria atingir os objectivos definidos, preocupei-me também com a disposição do material da aula, dos alunos e com a minha colocação face aos mesmos. Percebi rapidamente que só com um planeamento cuidado conseguiria a rentabilização da aula e a obtenção dos objectivos definidos para a mesma.

Em relação aos exercícios, numa fase inicial da minha acção, tentava diversificar muito os exercícios face aos objectivos, o que nem sempre se mostra possível e adequado, dado que manter alguns dos exercícios já abordados permite aos alunos uma mais rápida e fácil compreensão daquilo que é pretendido, ou seja, uma melhor consolidação. Ainda durante o 1º período, diminui a variação dos exercícios e, conseqüentemente, o tempo de empenhamento motor dos alunos, concorrente para a consecução de determinado objectivo, aumentou. O processo de ensino-aprendizagem deve reger-se pelos seus objectivos e, como tal, o planeamento dos exercícios deve ir ao encontro dos objectivos definidos e não o contrário, isto é, o exercício, em vez de existir sozinho, deve trabalhar o critério de êxito definido no objectivo da aula.

Outra dificuldade que sentia quando tinha de construir o plano de aula, era saber se o exercício estava adequado ao objectivo definido, sendo um dos aspectos que observei também nas aulas dos meus colegas estagiários. Para aferir os exercícios comecei a trocar ideias com outros professores, solicitando

a sua opinião, e observar também a resposta dos alunos aos mesmos fazendo uma avaliação formativa em cada aula.

Outra preocupação que muitas vezes tinha na planificação da aula era a sequência dos exercícios a realizar, respeitando quer os princípios didácticos, quer da fisiologia do exercício, apesar de a aula não se tratar exactamente de um treino de atletas. Por exemplo, nas aulas de aplicação de bateria de teste de aptidão física (*FitnessGram*), tinha em atenção colocar primeiro o teste de “50 Jardas” e depois o teste da “milha”. Também tinha em atenção, na definição dos exercícios utilizados na activação muscular e mobilização articular, a intensidade ou duração dos exercícios da aula.

O planeamento apesar de ser definido previamente, pode e deve ser alterado, se necessário. Existem diversas razões indutoras das decisões de ajustamento, como ao nível da aula, o número de alunos, as condições meteorológicas, os recursos materiais e a indisponibilidade das instalações (por exemplo, durante o primeiro período não pude leccionar uma aula de natação por falta de qualidade da água). No entanto, o professor deve estar preparado para responder a estas situações imprevistas sabendo adaptar a aula à situação momentânea.

As alterações das unidades temáticas também são bastante frequentes, devido, por exemplo, à diminuição do número de aulas planeadas e definidas na mesma por razões como a ida dos alunos a visitas de estudo no âmbito de outras disciplinas, actividades extra-curriculares ou mesmo pontes consequentes dos feriados nacionais. Este último período foi um muito rico nestes exemplos, com a sucessiva necessidade de proceder a alterações em todos os níveis de planeamento.

As unidades temáticas também devem ser alteradas quando o professor percebe que os objectivos não estão a ser atingidos e é necessário, por exemplo, disponibilizar mais tempo para a consolidação de determinados conteúdos. Assim, não se deve ter receio de alterar o planeamento definido previamente, mesmo que tal implique a alteração dos objectivos definidos. Muitas vezes, se não existirem estas alterações e se opta por manter o planeamento, acaba por não se consolidar qualquer tipo de conteúdo e os

alunos não percebem qualquer evolução e desmotivam. A experiência adquirida ao longo da carreira tornará estas situações menos perturbantes, dado que professores experientes, naturalmente, conseguirão organizar a sua prática com maior facilidade.

4.1.2.1. Ensaio

4.1.2.1.1. Definição do Problema

O meu ensaio centra-se numa problemática há muito discutida na comunidade científica: a frequência e duração das aulas de Educação Física (EF) com o objectivo de promover a actividade física regular e a consequente adopção de estilos de vida activos e saudáveis. A actividade física regular tem ganho importância na nossa comunidade devido à modernização da nossa sociedade, onde a crescente evolução tecnológica provocou o desenvolvimento de um estilo de vida sedentário. No seu dia-a-dia o Homem utiliza cada vez menos as suas potencialidades corporais nas tarefas domésticas e na deslocação para os locais de trabalho ou para a escola. Adicionalmente, a actividade física durante os tempos livres das crianças e jovens tem sido substituída pela ocupação em jogos virtuais, cada vez mais acessíveis devido ao desenvolvimento das tecnologias de *entertainment*.

De acordo com dados do Instituto do Desporto de Portugal (2009), entre 40% a 60% da população da União Europeia tem um estilo de vida sedentário.

Uma vez que os jovens despendem uma parcela significativa de tempo da sua infância e adolescência na escola parece-me lógico supor que as aulas de EF poderão ser um espaço adequado para o combate ao sedentarismo e para a divulgação de conceitos de vida activos.

Dados os factos evidenciados anteriormente, é importante que as aulas de EF vão ao encontro das necessidades da nossa população e que se colmatem os problemas de uma sociedade cada vez mais tecnológica (automatizada). Para tal, penso que a disciplina de EF irá assumir-se, num futuro próximo, como espaço único onde a maioria das crianças e jovens realizarão actividade física regular.

Se as aulas de EF assumem também a responsabilidade de oferecer às crianças e jovens a actividade física necessária para a manutenção de um estilo de vida saudável, parece-me importante reflectir se a sua periodização e duração serão as mais adequadas para um combate eficaz à obesidade e outros problemas de saúde associados ao sedentarismo.

É esta reflexão que constitui o objectivo deste trabalho.

4.1.2.1.2. Um olhar pela literatura

Quando consultamos os programas de EF dos diversos ciclos de ensino encontramos as normas orientadoras para a distribuição da carga horária nos vários anos de escolaridade (2.4.1, alínea b). Assim, as escolas, na elaboração dos horários escolares, devem ter em conta os princípios emanados pelo Ministério da Educação que referem que as aulas de EF devem ter pelo menos três sessões semanais, em dias não consecutivos e distribuídas em uma de duas formas: 45'+45'+45'+45' ou 2x45'+ 1x90', o que não me parece que seja uma realidade, quando consultamos horários de diversas escolas (Ex. das escolas: Escola Secundária Alexandre Herculano, Escola EB 2,3 de Gondomar; Escola Secundaria de Rio Tinto e Escola EB 2,3 Nicolau Nasoni). Por outro lado, quando fazemos pesquisa em base de dados (Ebsco e Biblioteca da UP) não encontramos qualquer documento que aborde a questão da periodização e da duração das aulas de EF. No entanto, apesar de não ter encontrado literatura específica acerca desta temática, foi fácil encontrar bibliografia que possui informação geral acerca da actividade física regular e que forneceu uma base para a minha reflexão sobre este problema. Além deste tipo de informação, pude também consultar diversos estudos (Graça, 1991; Rodrigues, 1993) onde encontramos dados acerca da gestão do tempo de aula, o que nos dará uma perspectiva da realidade escolar sobre a duração de uma aula de EF versus tempo de empenhamento motor e qual o seu significado.

Em síntese, era importante que a investigação reflectisse acerca do número, da organização e distribuição das sessões e horas semanais da disciplina de EF, com o objectivo de induzir nos alunos estilos de vida activos e saudáveis, de forma a otimizar também a compreensão dos professores sobre a importância da gestão dos aspectos referidos anteriormente.

4.1.2.1.3. Reflexão e discussão

Quando consultamos os programas dos 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário encontramos algumas informações que, na minha opinião, não são baseadas em conhecimento científico na área da actividade física e saúde e que entram em contradição com alguns objectivos do mesmo. Podemos encontrar nos programas afirmações como *“A organização dos horários é uma condição de garantia de qualidade da EF que não pode ser descurada, sob pena de coarctar o desenvolvimento dos alunos, designadamente ao nível das possibilidades de desenvolvimento da Aptidão Física e do seu efeito sobre a Saúde”*. Esta informação faz-me reflectir acerca da minha acção pedagógica, dado que nos remete para a procura de uma EF como uma disciplina escolar que promove a saúde e a promoção de estilos de vida saudáveis como um dos seus grandes objectivos, o que na minha opinião faz todo o sentido, particularmente após alguns estudos comprovarem que na população jovem portuguesa se está a observar um aumento do número de jovens sedentários e o aumento dos problemas de saúde associados. O Relatório acerca do “Health Behaviour in School-aged Children Study” (HBSC) relativo a 2001/2002 (WHO, 2004) indica que apenas cerca de um terço das crianças com 11, 13 e 15 anos alcança a recomendação de acumular 60 minutos de actividade física moderada a vigorosa em cinco ou mais dias por semana, ainda que os dados variem largamente entre os diferentes países da Europa (aos 11 anos, desde 11% para as raparigas e 25% para os rapazes na França até aos 51% para as raparigas e 61% para os rapazes na Irlanda; aos 15 anos, no caso dos rapazes desde 49% na República Checa a 25% em Portugal). Em termos médios, o relatório aponta para uma prevalência, respectivamente para o sexo feminino e masculino, de cerca 22% e 35% aos 11 anos, de cerca 27% e 41% aos 13 anos e de cerca de 33% e 44% aos 15 anos. Sallis et al. (1999), realizaram um estudo longitudinal (2 anos lectivos) em crianças com 10 anos e encontram taxas relativas ao decréscimo da actividade física que variam entre 3% e 6%, no caso dos rapazes, e entre 7% e 12%, no caso das raparigas. Em Portugal, num estudo também longitudinal verificou-se que as crianças com idades

compreendidas entre os 13 e 15 anos houve uma ligeira diminuição da prática de actividade física com a idade(Maia, J. & Lopes, V., 2007).

Se continuarmos a analisar o programa de EF encontramos várias afirmações orientadoras da acção pedagógica nesta disciplina. Podemos ler que para cumprir o objectivo anteriormente descrito devemos tomar em atenção o número de horas semanais e a forma como são distribuídas ao longo da semana. O Ministério da Educação defende a existência de, no mínimo, três sessões semanais, intercaladas por dias de recuperação. Na minha opinião, esta informação faz todo o sentido, dado que vários estudos indicam que se os professores quiserem promover nas aulas de EF uma prática regular nos alunos, esta deve ser realizada com uma frequência, mínima, de três sessões semanais. No entanto, podemos verificar na literatura que a maioria dos autores defende que as crianças e jovens devem realizar actividade física diária com uma duração de 30 a 60 minutos (Pangrazi et al., 1996; Biddle et al., 1998). Cavill et al. (2001), vai mais longe e refere que as crianças e jovens devem realizar actividade física moderada a vigorosa durante pelo menos 60 minutos por dia. No entanto, o American College of Sports Medicine (2007) refere que se este escalão etário acumular 30 minutos de actividade física moderada cinco dias por semana, ou 20 minutos de actividade física vigorosa durante três dias por semana, já poderão ser obtidos resultados muito positivos. Contudo, o que encontramos nas nossas escolas vai ao encontro de uma de duas situações:

- Frequência semanal das aulas de EF adequada \Rightarrow Duração do tempo de aula desadequado;
- Duração do tempo de aula adequado \Rightarrow Frequência semanal das aulas de EF desadequada.

Após a reflexão relativa à frequência ideal de sessões por semana encontramos, com a continuação da leitura do programa de EF, as indicações para a distribuição das horas pelas referidas sessões. O programa refere que as escolas devem tentar conseguir que as aulas de EF sejam distribuídas em uma de duas formas:

- 45'+45'+45'+45' (quatro sessões semanais com a duração de 45 minutos cada uma). O Ministério da Educação apresenta esta hipótese como a situação ideal a implementar;
- 2x45'+1x90' (três sessões semanais, duas com a duração de 45 minutos e uma de 90 minutos). Esta situação é apresentada pelo Ministério da Educação como a hipótese alternativa e parece ser o mais vulgarmente adoptado pelas escolas.

É a partir da análise destas indicações que começo a formular uma opinião contraditória com as ideias e objectivos referidos anteriormente para a disciplina de EF. Assim, sou da opinião de que se esta disciplina tem como objectivo o desenvolvimento da actividade física e a promoção da saúde não faz sentido existirem aulas com a duração de 45 minutos, porque, se a literatura científica refere que crianças e jovens devem realizar 30 a 60 minutos diários de actividade física, não tem lógica falar de aulas de 45 minutos, onde o tempo útil de aula é reduzido e, conseqüentemente, o tempo de empenhamento motor de aula não é suficiente, para satisfazer estes requisitos. Ao realizar uma pesquisa sobre a gestão do tempo de aula consegui obter várias informações que vão ao encontro com o meu ponto de vista, as quais serão expostas seguidamente.

Graça (1991) realizou um estudo onde teve como objectivo fundamental averiguar o tempo e a oportunidade de aprendizagem dispensadas numa unidade de basquetebol na escola. Para compreender todos os termos inerentes à gestão do tempo de aula de EF apresento as figuras 1, 2, 3 e a descrição conceptual de cada termo utilizada por Pieron (1983):



Fig. 25 – Constituição do tempo programado.



Fig. 26 – Constituição do tempo útil de aula.



Fig. 27 – Constituição do tempo disponível para para prática.

Legenda:

Tempo programado – tempo atribuído institucionalmente à disciplina; **Tempo útil** – tempo programado que resta, depois de descontado o tempo que os alunos passam no balneário; **Tempo de informação/organização** – duração dos períodos durante os quais o professor transmite as informações sobre as actividades a realizar e/ou organizar o trabalho da turma; **Tempo de transição** – duração dos períodos durante os quais os alunos transportam o material e se deslocam de um local para outro; **Tempo disponível para a prática** – tempo útil do qual se subtrai o tempo de informação e transição; **Tempo de espera** – tempo disponível para a prática durante o qual o aluno não está em actividade física; **Tempo de empenhamento motor** – período de tempo em que o aluno está em actividade motora.

Neste estudo, os resultados obtidos revelaram que os alunos passam 14% do tempo de aula em tarefas de organização, 21% em espera, 23% em tarefas de informação e 33% em do tempo é de empenhamento motor. Neste último, encontrou resultados com uma amplitude entre os 11.4% e os 45.4%. Contudo, salienta que é necessário ter em conta que esta distribuição do tempo de aula varia em função do professor, dos alunos, conteúdos da aula e formas de organização. Refere ainda que as aulas de 90 minutos proporcionam uma percentagem de tempo de empenhamento motor significativamente maior relativamente à aula de 50 minutos. Por último, faz referência ao tempo útil de aula onde obteve uma percentagem de 78,66% e, dentro deste, 67,35% de tempo disponível para a prática.

Num estudo de Rodrigues (1993) obtiveram-se novos dados acerca da gestão do tempo de aula por parte do professor. Este estudo teve como objectivo associar o tempo de empenhamento motor dos alunos e o número de repetições das habilidades com a aquisição das mesmas na ginástica de solo. Assim, encontrei várias informações das quais destacaremos a percentagem de tempo útil e tempo de empenhamento motor. No primeiro foi obtida uma percentagem de 83% do tempo total programado para a aula. Dentro deste, o tempo disponível para a prática que ocupa 76% do tempo total útil. Por último, encontrei o tempo de empenhamento motor com um valor 12,43% do tempo útil de aula. Estes valores foram comparado com outros obtidos por autores que obtiveram também resultados semelhantes (McLeish, 1981; Pieron, 1983; Corte Real & Lacerda, 1992).

É importante referir que estes estudos foram ambos realizados com unidades temáticas de ginástica, onde existe a tendência para a diminuição acentuada do tempo de empenhamento motor e o aumento do tempo de espera (Rodrigues, 1993).

Quando alteramos as percentagens de tempo de útil descritas nestes estudos para tempo real obtemos resultados interessantes. No quadro seguinte podemos ver o tempo real útil de aula segundo cada autor.

Quadro 1 – Percentagens e tempo real em minuto do tempo útil das aulas de EF.

	% do tempo útil de aula	Tempo útil calculado para aula de 90 minutos	Tempo útil calculado para aula de 50 minutos
Graça, 1991	78,66%	71'	39'
Rodrigues, 1993	83%	75'	41'

No quadro 2 refere-se ao tempo de empenhamento motor, ou seja o tempo total de aula em que os alunos estão em actividade física.

Quadro 2 – Percentagens e tempo real em minutos que os alunos se encontram em empenhamento motor nas aulas de EF.

	% do tempo de empenhamento motor	Tempo de empenhamento motor calculado para aula de 90 minutos	Tempo de empenhamento motor calculado para aula de 50 minutos
Graça, 1991	33%	30 min	17min
Rodrigues, 1993	12,43%	9 min	5 min

Podemos observar que o tempo útil de aula nestes estudos varia entre os 71min e 75min nas aulas de 90min e 39min e 41min nas aulas de 50min respectivamente. Já no tempo de empenhamento motor obtemos valores situados entre os 9min e 30min nas aulas de 90min e 5min e 17min nas aulas de 50min, respectivamente. Esta discrepância tão grande no tempo de empenhamentos motor dos alunos é justificada pelas características do estudo como foi referido acima.

Depois de analisar os dados expostos acima tendo em conta as aulas de EF, é fundamental, na minha opinião, desenvolver a ideia de que as aulas de 90min são bastante mais adequadas face às características da disciplina de EF, pois parecem ser mais eficazes relativamente à concretização dos seus objectivos, dado que nelas se consegue um tempo de empenhamento motor mais próximo daquele que vários autores referem como essencial para a manutenção dos índices de aptidão física (Pangrazi et al., 1996; Biddle et al., 1998; Cavill et al., 2001; American College of Sports Medicine, 2007). Por outro lado, ao defender as aulas com a duração 90min é necessário ter a noção desta associação a uma diminuição do número de sessões semanais das aulas de EF, o que conflitua com a frequência semanal a partir da literatura que sugerem a realização de actividade física diária (Pangrazi et al., 1996; Biddle et al., 1998; Cavill et al., 2001).

Se, como já referi, as sessões das aulas de EF procuram promover a actividade física e saúde deveriam ter pelo menos uma frequência semanal de três sessões com uma acumulação de pelo menos 30min de actividade física

vigorosa. Para tal, já verificamos que as aulas de 45min não cumprem este requisito, sendo que na minha opinião as aulas de 90min serão as mais adequadas e que devem ser adoptadas para que se obtenha um tempo de empenhamento motor igual ou superior a 30min. No entanto, de acordo com o número de horas semanais que o programa descreve, no ensino básico, apenas é realizada uma aula de 90min e uma de 45min e duas aulas de 90min no ensino secundário. Na minha opinião, a carga horária na disciplina de EF deveria ser aumentada de forma a que cada turma tivesse pelo menos 3 aulas de 90min por semana, de modo a que a disciplina de EF conseguisse cumprir um dos seus objectivos que é a promoção de um estilo de vida saudável.

4.1.3. Realização

A minha reflexão acerca do meu percurso, desde as primeiras aulas até ao momento, leva-me a perceber que a minha acção pedagógica durante o EP teve, na minha perspectiva, uma evolução muito grande. Uma das minhas grandes dificuldades era a comunicação com os alunos na aula, pois sentia-me inibido e nervoso com a sua presença, até ter ganho confiança em mim mesmo. Estas dificuldades foram sendo ultrapassadas naturalmente, sendo que o planeamento detalhado das aulas e as reflexões posteriores me ajudaram a ultrapassar esta dificuldade com sucesso.

Ao nível do comportamento dos alunos não se me levantaram grandes problemas. O comportamento deles foi ajustado logo início do ano, com a minha imposição de regras claras e rigorosas nas aulas de EF. Para o controlo da turma e a consequente obtenção do comportamento adequado dos alunos nas aulas, com a excepção de algumas ocasiões, foi importante a minha postura inicial rígida perante os alunos e o apoio incondicional da professora cooperante, que validava sempre as minhas decisões, independentemente de, por vezes, não concordar com as mesmas. Quando tal acontecia, transmitia posteriormente a sua opinião e experiência, num momento oportuno, que não colocava em causa a minha liderança da turma enquanto professor. Foi interessante constatar e trabalhar com um aluno muito característico, que não aceitava qualquer tipo de crítica sobre as suas acções ou atitudes. Após algumas aulas, em que sempre o tentei chamar à atenção sobre este aspecto, a sua atitude não se alterou. Assim, decidi alterar a estratégia e aparentar ignorar as manifestações de desagrado do aluno, limitando-me a corrigir os aspectos técnicos e aparentando não dar importância à reacção que o aluno tinha ao meu feedback. A estratégia foi sem dúvida adequada, pois trata-se de um aluno carente de atenção e que parece não estar habituado a ser contrariado, como foi afirmado pela directora de turma mais tarde.

O principal problema detectado ao longo do ano lectivo e que tem sido sucessivamente objecto de reflexão para ser ultrapassado centra-se no excesso de informação transmitida durante a explicação dos exercícios. Este facto provocou nas minhas aulas comportamentos de indisciplina que poderiam

ter sido evitados, dado que aos alunos desviavam a atenção da informação verbal fornecida pelo professor. Associado a este facto estiveram as implicações no tempo de empenhamento motor, dado que o tempo elevado de informação reduz o tempo de empenhamento motor. Assim, ao longo do ano procurei diferentes soluções com vista a ultrapassar esta dificuldade, usando fontes como as observações realizadas aos meus colegas do Núcleo de Estágio e a professores mais experientes. Depois de detectado o problema, inicialmente optei por tentar substituir parte da informação usando a demonstração, escolhendo inicialmente os alunos de forma aleatória e, numa fase, posterior escolhendo aqueles que tendiam a perturbar a aula. Desta forma conseguia colocá-los a participar na aula, em vez de lhes dar espaço e tempo para provocarem comportamentos desviantes nos restantes alunos da turma.

O tempo de transição entre exercícios foi diminuindo significativamente ao longo do ano lectivo, dadas as soluções que fui encontrando com a grande ajuda da professora orientadora, da professora cooperante e colegas do núcleo de estágio. No final do ano lectivo consegui ultrapassar esta dificuldade, que era mais evidente aquando da leccionação de modalidades colectivas, onde era necessário construir campos, formar equipas, distribuir coletes e manter as bolas sob vigilância. Entre os exercícios perdia muito tempo para realizar estas tarefas, nas quais os alunos se mostram habitualmente pouco disponíveis para colaborar. Por vezes, ao pedir aos alunos para as realizarem, perdia ainda mais tempo de aula, e concluí que esta, no caso particular da minha turma, não é uma estratégia eficaz. Esta estratégia não resulta, penso, dadas as características dos alunos. Talvez com alunos mais novos e voluntariosos e, eventualmente, mais obedientes, seja mais fácil implantar esta relação de cooperação dos alunos com o professor. Colocada esta situação, comecei, enquanto os alunos realizavam os exercícios, a construir campos e a organizar o espaço da aula. Contudo, na aula assistida pela professora orientadora, foi-me comunicado pela mesma que deveria tomar atenção a este facto, dado que dirigindo a minha atenção para aspectos de gestão e organização do espaço da aula durante a exercitação dos alunos, não conseguiria observar o seu

desempenho. Acresce que também não poderia fornecer *feedbacks* aos alunos, informações fulcrais para que estes cumpram os objectivos, particularmente no que toca aos critérios definidos. Depois desta observação, a professora orientadora apresentou-me uma estratégia possível para resolver a questão da organização do espaço de aula, que se revelava como o aspecto onde eu encontrava maior dificuldade. Esta estratégia consistia na utilização do giz para a marcação dos campos e de algumas marcas já existentes e que eram entendidas por mim como importantes nos exercícios abordados na aula, em substituição dos cones e dos sinalizadores. Assim, antes do início da aula realizava as marcações dos campos e outras tarefas necessárias à implementação dos exercícios e que podiam ser antecipadas. Esta estratégia também foi muito utilizada nas aulas de atletismo, nomeadamente na corrida de estafetas e no lançamento do peso, mostrando-se eficaz em pavimentos rugosos, como o espaço exterior da nossa escola. Mas, dentro do ginásio grande da escola, que possui um pavimento em madeira, não foi possível aplicar a mesma estratégia, dado que o giz não aderiria ao pavimento em causa. Como tal, tive de encontrar novas estratégias. Observei, na aula da Marlene, uma forma alternativa mais adequada para ultrapassar esta nova dificuldade. A Marlene estabeleceu, e muito bem, uma rotina que, além de facilitar a sua acção pedagógica, lhe permitia incluir, de forma activa, os alunos com atestado médico na aula. Assim, no início da aula, após o toque de entrada, enquanto os restantes alunos se encontravam no balneário, eram atribuídas tarefas de organização da aula aos alunos dispensados. Assim, durante a aula a professora transmitia um sinal aos alunos e estes já sabiam qual a tarefa a realizar perante o mesmo. Revelou-se uma estratégia de organização muito eficaz quando implementada com estes alunos e também importante para os mesmos se manterem atentos à aula.

No que se refere à adequação dos exercícios ao nível de prestação dos alunos é, sem dúvida, uma das tarefas mais difíceis que é exigida ao professor e uma das mais importantes, pois se os exercícios não forem adequados, os alunos desmotivam e não evoluem. Por exemplo, se o exercício tiver um nível de dificuldade demasiado elevado para um determinado aluno, este vai sentir-

se frustrado devido ao seu insucesso repetido. Se, pelo contrário, a tarefa estiver aquém do nível do aluno não provoca estimulação e será também desmotivadora a facilidade na obtenção de sucesso. Na ginástica os saltos de cavalo são um bom exemplo de uma habilidade ante a qual os rapazes por vezes desmotivavam, devido à facilidade na execução dos mesmos. Assim, tive de colocar o cavalo numa posição longitudinal para conseguir criar novos desafios aos alunos.

Conseguir adequar os exercícios à turma como um todo revela-se, por si só, uma tarefa complexa. As turmas não possuem alunos com capacidades motoras e conhecimentos desportivos homogéneos. Cada aluno possui determinado nível de desenvolvimento motor e o professor deve tentar responder com exercícios a ele adequados, para que se criem dificuldades que os alunos consigam ultrapassar. Num primeiro momento, durante a unidade temática de natação, defini os níveis por pistas, realizando os mesmos exercícios, do ponto de vista da organização, com toda a turma, mas diferenciando os objectivos de acordo com as dificuldades dos alunos de cada pista.

Quando iniciei a leccionação da modalidade de andebol também tive algumas dificuldades em escolher os exercícios mais adequados a cada aluno, não pela existência de diferentes níveis de prestação, mas pelo diferente empenhamento e interesse pela modalidade que encontrei na turma. Assim, o que observei na turma não foi a existência de níveis de jogo distintos entre alunos, mais sim uma diferente disponibilidade física, nomeadamente no que se refere às capacidades condicionais (particularmente a resistência e a força), que são bastante evidentes na modalidade de andebol. Optei então por definir dois grupos de trabalho (e não dois níveis) para conseguir obter uma maior motivação por parte dos alunos que se encontravam em ambos os grupos.

Na unidade temática de futebol, tive mesmo de adoptar a estratégia da diferenciação de dois níveis de jogo modificando a situação de exercitação (2x2, 3x3, 4x4 ...), mantendo, contudo, os critérios de êxito iguais. Contudo, esta estratégia não se revelou muito eficiente durante a minha acção, dado que

perdia muito tempo a explicar os exercícios a ambos os níveis, apesar de os alunos terem demonstrado muita receptividade perante esta ideia.

Pelo facto de não ter gostado da estratégia utilizada na leccionação do futebol, na unidade temática de voleibol decidi optar por outra estratégia, desta vez idêntica à utilizada na natação. Defini os níveis dos alunos e mantive exercícios muito semelhantes, introduzindo apenas pequenas variantes para os diferentes grupos, distinguindo o critério de sucesso exigido a cada nível. Por exemplo, no nível um (o mais baixo) permitia o ressalto da bola no solo ou o auto-passe quando os alunos estavam a trocar a bola entre si, o que torna os exercícios bastante mais acessíveis. Esta estratégia demonstrou ser bastante eficaz e fácil de aplicar quando encontramos este tipo de situações nas turmas.

Pela experiência que vivi, concluo agora que a estratégia adoptada dever ir ao encontro das características da turma, da modalidade e do espaço disponível para a prática, isto é, deve ser adoptada a estratégia consoante o contexto encontrado pelo professor.

Os *feedbacks* assumem na acção pedagógica do professor, um aspecto muito importante para que o mesmo obtenha sucesso com os seus alunos. Existe uma diversidade de *feedbacks*, cada um com um objectivo definido (autores....). Contudo, a disponibilização de *feedbacks* não é o simples facto do professor comunicar com o aluno. Estes podem assumir várias funções. Por exemplo, com os *feedbacks* positivos, o professor fornece ao aluno palavras de incentivo, com o objectivo de o manter empenhado na tarefa ou estimular o mesmo para a tarefa. Para que o professor consiga fornecer *feedbacks* adequados e oportunos aos alunos é importante a presença de uma capacidade de observação bem desenvolvida, traduzida pela capacidade de identificar a causa dos erros que observa no movimento que está a ser realizado pelos alunos. É essa capacidade de observação cuidada que lhe vai permitir encontrar as soluções para melhorar o desempenho dos alunos. Este parece-me ser um dos grandes entraves do bom desempenho dos professores, inibindo uma instrução com sucesso. Para se ser um bom observador é importante possuir um conhecimento bem sustentado da modalidade a ensinar, de forma a conseguir identificar os erros dos alunos durante as suas acções.

Também me parece que a experiência e a repetição de observações assume uma elevada importância para o desenvolvimento desta capacidade. Com o tempo fui conseguindo ultrapassar com sucesso esta dificuldade, ao contrário de um outro aspecto importante no âmbito da disponibilização dos *feedbacks* aos alunos. Tendia a abusar da quantidade e diversidade dos *feedbacks*, retirando a atenção do aluno do critério de êxito que estava a ser trabalhado. Este deve-se, talvez, a eu ser um professor muito compulsivo e dinâmico na minha acção, dado que muitas vezes exijo dos alunos níveis de desempenho superiores àqueles que serão adequados ao momento da unidade temática. Éra frequente durante a minha acção pedagógica fornecer *feedbacks* que não iam ao encontro aos critérios dos objectivos da aula e ao nível dos alunos. Este aspecto não é benéfico para os alunos, dado que eles não chegam a consolidar os critérios de êxito definidos. Como tal, tive de preparar melhor as aulas e saber os objectivos que queria para cada habilidade motora e concentrar a minha atenção durante a observação nos aspectos técnicos ou tácticos (critérios) que eram importantes antes de disponibilizar qualquer *feedback* aos alunos.

Relativamente à gestão do espaço não tive muitos problemas, dado que o número de alunos da turma não era elevado e conseguia facilmente adaptar as aulas ao espaço que me era destinado.

Em termos de gestão do material didáctico, o material para a leccionação das aulas de lançamento do peso, por exemplo, não foi disponibilizado pela escola. Apesar de haverem alguns pesos, não eram adequados (eram de ferro) e em número insuficiente. O peso dos mesmos também era muito elevado para as alunas. Assim, foi necessário improvisar, para ser possível a leccionação das aulas desta temática, o que não se revelou um problema dado que durante o 4º ano da formação inicial aprendemos a improvisar o material necessário para a leccionação das nossas aulas de atletismo.

4.1.4. Avaliação

A par de outras tarefas já enunciadas anteriormente, a avaliação dos alunos é para mim uma difícil e exigente tarefa que o professor tem de desempenhar, pois para o sucesso do mesmo é necessário uma preparação minuciosa. A avaliação é uma tarefa complexa pois os alunos consideram que é durante esta que definem o seu nível de jogo e a sua nota naquela modalidade. Assim, durante as aulas de avaliação os alunos tendem a concentrar-se e empenhar-se bastante. No entanto, apesar de ser recorrente o meu discurso e o discurso dos professores em afirmar aos alunos que a avaliação é contínua, os alunos parecem não conseguir entender este aspecto que na disciplina de EF é bastante importante.

A competição e comparação das notas entre os alunos é outro aspecto que, apesar de não dificultar a acção do professor na avaliação, cria, por vezes, um mau ambiente, particularmente se o professor não conseguir justificar as notas dos alunos de acordo com os critérios definidos para a mesma.

Torna-se fundamental o professor conseguir construir processos de avaliação simples e que tornem esta tarefa mais fácil de realizar. A definição dos critérios da avaliação tem que ir ao encontro dos objectivos referentes aos conteúdos abordados durante a unidade temática, particularmente no tocante aos critérios de êxito.

Existem diferentes tipos de avaliação, cada um com determinadas características, e que devem ser aplicados em momentos distintos. Estes tipos de avaliação têm funções diferentes e fornecem também diferentes tipos de informação, importante para uma avaliação dos alunos adequada. No entanto, é a combinação destas que permite obter sucesso neste processo complexo. Os tipos de avaliação que existem são a avaliação inicial ou diagnóstico, formativa e final, geralmente de carácter sumativa. Assim, a avaliação inicial permite-nos diagnosticar o nível geral da turma e prognosticar a evolução do desempenho. Observam-se, nesta fase, quais os principais erros cometidos pelos alunos nas habilidades inerentes a cada modalidade. Esta avaliação permite aos professores realizar toda a planificação da unidade temática e a

definição dos critérios de êxito que serão posteriormente referência para a avaliação sumativa. Na minha opinião este aspecto é bastante importante, dado que é após a avaliação inicial que são definidos os objectivos a alcançar pela turma, e posteriormente, como lá chegar. São estes objectivos que mobilizam o professor e os alunos durante as aulas, pois qualquer actividade ou acção sem objectivos perde o seu significado.

Realizar uma avaliação inicial e planear na sequência dos resultados da mesma não significa que os critérios de sucesso apontados inicialmente para a avaliação final não possam ser alterados durante a unidade temática. A avaliação formativa revela aqui a sua importância, dado que permite ao professor controlar o processo da acção pedagógica e identificar eventuais divergências entre o planeamento, estratégias adoptadas e os critérios definidos para cada aula. Se tais divergências forem identificadas, o professor deve realizar alterações no processo ensino-aprendizagem. Exemplo de factor indutor de alterações é, na minha aula, eu tentar frequentemente utilizar exercícios com uma componente bastante forte do jogo, tentando trabalhar as habilidades motoras integradas nestes exercícios, o que dificulta, muitas vezes, a acção dos alunos. Tive necessidade de, por diversas vezes, alterar o meu método ao longo da unidade temática. Outro exemplo, são as viagens de estudo dos alunos no âmbito das outras disciplinas e que não são comunicadas aos professores, obrigando-os a reformular toda a sua planificação. Na minha opinião, é necessário começar a ser definido um plano deste tipo de actividades no início do ano, a ser transmitido a todos os professores da turma, para que eles possam tê-lo em consideração no momento de realizarem a sua planificação anual.

Os métodos de avaliação mais utilizados para a avaliação das habilidades dos alunos no âmbito da disciplina de EF são as escalas de apreciação e as listas de verificação. Relativamente às escalas de apreciação, a sua utilização revelou-se bastante difícil de aplicar na prática. Constatei esta dificuldade ainda durante o 4º ano da minha formação inicial, onde as aulas eram realizadas em grupos de quatro a cinco alunos, o que tornava bastante mais acessível a realização desta tarefa. A realização da avaliação a aproximadamente cinco

alunos é bem mais fácil do que a uma turma inteira. Durante o meu EP decidi não utilizar este método. Em todas as minhas avaliações foram utilizadas listas de verificação, que assentaram na definição dos critérios a avaliar e em verificar se os alunos cumpriam ou não esses critérios.

A definição dos objectivos como resultado da avaliação inicial revela-se uma tarefa fácil. No entanto, conseguir perceber a evolução dos alunos através da comparação dos resultados das avaliações inicial e final estabelecer nem sempre se revelou uma tarefa tão acessível, particularmente quando defini um determinado número de critérios para a avaliação inicial que vim a verificar estarem aquém do nível de prestação dos alunos.

Outra dificuldade que tive durante o processo de avaliação no meu EP centrava-se no modo de classificação utilizado após a construção e definição dos critérios da avaliação sumativa. Assim, para ultrapassar estas dificuldades passei por três fases, onde cada uma tinha como objectivo corrigir as insuficiências das fases anteriores. Numa primeira fase a classificação final do aluno na modalidade era atribuída realizando a média das notas conseguidas pelo aluno nos diferentes conteúdos. Cada conteúdo valia entre 0 e 20 valores e incluía diferentes critérios, todos valorados equitativamente. No entanto, este método levantava um problema, que era a não consideração da maior importância de uns critérios face a outros. Desta forma, numa fase posterior este problema foi solucionado com a distinção da valoração dos diferentes critérios dentro do mesmo conteúdo. Contudo, após a resolução deste problema, ao reflectir novamente sobre o método utilizado, encontrei uma nova insuficiência. Esta centrava-se no número de critérios de êxito definidos. Quando havia mais critérios dentro de um conteúdo, comparativamente com os demais, como todos os critérios eram classificados de 0 a 20 valores, esses critérios ficavam subvalorizados em relação aos restantes, apesar de deverem ter a mesma relevância.. Assim, numa terceira fase deixei de atribuir uma nota de 0 a 20 valores por conteúdo e os 20 valores foram distribuídos por todos os critérios de avaliação, mantendo a valorização de determinados critérios em relação a outros menos importantes. Com a resolução destes problemas penso

que obtive uma avaliação mais consistente em relação aos vários elementos a serem avaliados.

Para que o professor alcance a realização de uma avaliação justa é necessário desenvolver a sua capacidade de observação. No entanto, o desenvolvimento desta capacidade não se revela fácil e pressupõe o conhecimento adequado de todos os aspectos inerentes à mesma. Como foi referido anteriormente, para se obter uma observação eficiente é necessário, no caso da disciplina de EF, ter conhecimentos de todos os aspectos técnicos e tácticos da modalidade em questão. A concentração do observador é importante, mas a experiência assume-se, minha opinião, como o elemento chave para o professor alcançar sucesso nas suas tarefas de avaliação. Exemplo deste aspecto é a minha maior experiência na natação, que se reflecte na capacidade de observar mais facilmente os erros na técnica dos alunos, contrariamente ao que me acontece no atletismo, onde tive maior dificuldade. Para ultrapassar este problema foi essencial estudar muito bem os critérios de êxito que observei durante a avaliação e concentrar-me nos mesmos. No entanto, senti ainda algumas dificuldades, para as quais não encontrei solução ao longo do EP, mas que espero conseguir ultrapassar ao longo da minha carreira profissional.

Em relação aos exercícios que devemos planear para a realização de uma aula de avaliação, na minha opinião, devem estar muito orientados por aquilo que é o objectivo da própria unidade temática. No meu caso e penso que na maioria dos casos, o objectivo, por exemplo, nas modalidades colectivas, é desenvolver nos alunos conhecimentos e capacidades intrínsecas ao jogo oficial. No entanto, para diminuir a complexidade do jogo é utilizada a estratégia do jogo reduzido, dado que o número de alunos é menor e a relação entre os vários elementos do jogo também é menor, simplificando o processo do jogo. Assim, através destes jogos conseguimos trabalhar aspectos inerentes ao jogo mas de uma forma mais simples e acessível aos alunos. A avaliação deve então ser realizada tendo como objectivo o jogo, mas, na minha opinião, se apenas é abordado o jogo reduzido, apenas este deve ser avaliado. Não parece sensato os alunos trabalharem determinado tipo de exercícios e

encontrarem na avaliação outro tipo de exercícios. Os exercícios de avaliação, na minha opinião, devem ir ao encontro dos exercícios que os alunos realizaram na aula ou devem até ser os mesmos exercícios.

4.2. Área 2 – Participação na Escola

A minha participação nas actividades da escola foi a possível. No entanto, as limitações não partiram da minha parte mas sim do grupo da AD. Assim, chego ao final do EP e encontro na minha formação nesta área algumas insuficiências, devido às limitações colocadas pela AD, nomeadamente dos professores mais experientes ao colocarem sucessivos entraves em todas as iniciativas inovadoras e criativas que eram apresentadas pelos novos professores, que tentaram quebrar com as rotinas criadas na escola em relação às actividades extra-curriculares e Desporto Escolar.

Em relação ao papel de DT fui acompanhando e, pontualmente, colaborando, ao longo do ano, a DT da minha turma em algumas actividades inerentes ao seu cargo, que se demonstrou ao longo do ano muito prestável.

Relativamente ao Desporto Escolar tinha expectativas bastante elevadas em relação à minha acção na escola. O funcionamento do desporto escolar na escola está assente nos clubes criados pelos professores que organizam, se possível, um conjunto de alunos com um nível aceitável para criar uma equipa, no caso das modalidades colectivas, e alguns alunos individualmente, no caso de modalidades individuais. No início do ano era um dos aspectos que mais me atraía na escola, dado que nestas actividades o nível de prática da modalidade em questão é bastante superior e eu, como estudante de desporto com especialização na vertente de alto rendimento, vejo na competição um verdadeiro estímulo para a minha acção. A minha especialização no ramo do alto rendimento, é a natação e quando a professora cooperante me transmitiu que a escola tinha piscina foi, sem dúvida, um aspecto bastante positivo e que ainda me estimulou mais para me empenhar nas actividades da escola. Qualquer que fosse a modalidade, para mim o desporto escolar já se apresentava com um aspecto bastante motivante mas quando se pode tratar de uma modalidade onde estou especializado esse estímulo é exponencial. Assim, era minha intenção integrar uma equipa do Desporto Escolar, independentemente da modalidade que fosse e ter um papel activo nesta. No início do ano, durante a primeira reunião da AD, foram realizadas, pelo nosso núcleo de estágio diferentes propostas de clubes de Desporto Escolar no

sentido de dinamizar a nossa disciplina na escola. Estas propostas foram aceites pelo grupo, tendo sido, posteriormente, rapidamente entregues pelo Núcleo Estágio, os projectos dos clubes de cada uma das modalidades que pretendíamos dinamizar.

Durante as primeiras semanas de aulas, o núcleo de estágio mobilizou muitas forças em torno destas actividades como forma de as colocar em prática na escola. No entanto com o decorrer do tempo todas estes entusiasmo revelados por mim e pelos meus colegas do núcleo de estágio foram esmorecendo, devido à atitude de alguns dos professores do grupo de EF que iriam colaborar e ficar responsáveis pelos clubes que tinham sido definidos inicialmente. Por exemplo, no meu caso, um professor mais experiente iria ficar responsável pelo clube de natação, no qual eu iria ter uma participação bastante activa, e a sua atitude foi o constante adiamento para iniciar a actividade. Não é permitido aos professores estagiários assumirem um clube e ficarem responsáveis por estes, mas também é importante afirmar que eu sentia a necessidade, numa fase inicialmente, ter o apoio de um professor com experiência no Desporto Escolar. Assim, até ao final do 1º período foram adiadas sucessivas reuniões com os alunos inscritos devido à indisponibilidade do professor responsável. Eram apresentadas, por parte deste, sucessivas justificações para este sucessivo adiamento, e no final do 1º período, o professor acabou por marcar a reunião, à qual compareceu apenas compareceu uma aluna. Os restantes pré-inscritos acabaram por desistir. Contudo, dada a minha motivação, decidi avançar com o clube mesmo apenas com uma aluna e tentar ir captando novos alunos ao longo do ano. No entanto, no dia que iria decorrer o primeiro treino comunicaram-me que o mesmo não podia ser realizado, pois a funcionária não tinha conhecimento do clube e, como tal, tinha iniciado a limpeza das instalações e estas não poderiam ser utilizadas, o que comuniquei à aluna Quinze dias depois deste treino após já ter dado um treino, ao dirigir-me para a piscina e pedir à auxiliar de educação para me abrir a porta, esta comunicou-me que a piscina estava indisponível para qualquer tipo de actividade, dado que o sistema de aquecimento e renovação da água se encontrava em remodelação. Mais uma vez, tive de justificar à

aluna a situação, e tentar manter a sua motivação para continuar a frequentar o clube. Na semana seguinte terminou, o primeiro período, tendo eu dado apenas um treino no âmbito do Desporto Escolar. Quando iniciou o 2º período, esta aluna já não compareceu mais aos treinos. Estas atitudes dos alunos são naturais e compreensíveis, particularmente porque, no presente caso, se tratava de uma aluna que ficava na escola da parte da tarde apenas para frequentar o clube. A frustração não era apenas da aluna, pois, depois de eu a ter, recorrentemente, incentivado para não desistir do clube, sucederem-se este tipo de situações, que poderiam ter sido evitadas, é bastante desmotivador. No mínimo, estas situações deveriam ter-me sido comunicadas e eu avisava a aluna antecipadamente do que estava a ocorrer. Torna-se difícil conseguir criar e desenvolver um clube na escola, pois todas estas situações desmotivam tanto o professor como os alunos, levando muitas vezes, como foi o caso, à extinção do clube. Aliado a todos estes aspectos negativos, é ainda de salientar que a imagem que é transmitida aos alunos poderá influenciar a sua participação noutros clubes em anos seguintes e tornar ainda mais difícil a captação de alunos para os clubes.

Como o clube de natação não teve seguimento após estes acontecimentos, falei com a professora cooperante e decidimos tentar a minha integração no clube de t nis de mesa, onde já estava o meu colega Alexandre. Este tinha tido bastante receptividade por parte dos alunos, e, por esta razão, falamos com o professor responsável para saber se seria possível a minha integração e discutir a criação de um novo horário, onde eu ficaria responsável junto com os outros colegas do núcleo de estágio, por algumas sessões. O nosso núcleo de estágio ficou responsável pelos treinos de terça-feira, e nós íamos alternando para os dar.

O clube de t nis de mesa, na minha opinião, teve sucesso devido à rápida mobilização dos professores para colocar o clube em funcionamento e a dinâmica que foi imposta pelos mesmos. Assim, o número de alunos por treino foi ao longo do ano bastante elevado e no final do ano, podia observar a sua evolução nesta modalidade, a par da obtenção de bons resultados nas competições do Desporto Escolar.

Relativamente às actividades extra-curriculares, a minha formação neste âmbito, apesar de insuficiente, foi bastante enriquecedora, dado que participei de forma activa em todas as actividades realizadas na escola. O seu funcionamento e organização, apesar de não ser exemplar permitiu-me perceber e observar a realidade e os procedimentos de organização de uma actividades extra-curricular na escola, culminando com a organização, já próximo do final do ano lectivo, da actividade pela qual o nosso núcleo foi responsável.

As actividades extra-curriculares realizadas na escola, tal como o desporto escolar, assumem uma grande importância para a motivação dos alunos na disciplina de EF tal como conduz os mesmos para uma prática desportiva regular. As actividades extra-curriculares também tentaram influenciar os alunos para a uma prática mais estruturada, muito importante para a formação da criança no que toca ao reconhecimento de métodos de trabalho regular (treino) e princípios subjacentes ao desporto.

A escola onde realizei EP, na minha opinião, não está a trabalhar no sentido de conseguir melhorar oferta destas actividades aos seus alunos. Os professores que se encontram há mais tempo na escola propõem, normalmente, as mesmas actividades já realizadas nos anos anteriores. Desta forma, os professores novos na instituição, vêm as suas propostas inovadoras na sua maioria rejeitadas, sendo justificadas geralmente com a falta de condições da escola. Parece-me que muitos professores se limitam apenas a leccionar as aulas às suas turmas, não contribuindo para a promoção da escola na comunidade educativa, não tendo um papel cooperante na (re)construção, no desenvolvimento e na reflexão do Projecto Educativo da escola e nos projectos disciplinares e transdisciplinares. Na minha opinião, o que se verificou nas actividades extra-curriculares não é um bom exemplo para a minha formação. No entanto também é importante ter a noção da realidade escolar nacional. Foram planeadas diversas actividades nos diferentes períodos, muitas delas canceladas, ou quando realizadas, sem professor disponível para assumir a responsabilidade da organização. Quando algum professor assumia a organização, não existia apoio por parte dos colegas de grupo. A organização

das actividades extra-curriculares, *O Magusto* e o *Corta-Mato* foi uma desilusão, dada a péssima organização em ambas. Na primeira, o *Magusto*, foi o nosso núcleo de estágio que ajudou a professora responsável a organizar a mesma, sendo que só no próprio dia se conseguiu reunir todos os professores do grupo. Na segunda, dada a maior complexidade do evento, a mobilização de professores foi mais elevada, mas a sua organização foi muito negativa. A divulgação foi quase nula e a participação dos alunos não foi um sucesso, na minha opinião.

A actividade do 2º período, as *Duplas-Românticas* de voleibol, realizado no dia dos namorados, foi um sucesso e um exemplo para a nossa formação. A criticar, apenas o facto de a divulgação do evento, na minha opinião, ter sido mal conseguida, dado que deveria ter sido colocada informação nas instalações da escola acerca desta actividade. Apesar de tudo, a adesão dos alunos e a organização foram muito bem conseguidas, principalmente devido ao empenho do professor responsável por esta. Era visível que este professor tinha reflectido acerca da actividade e a forma como deveria ser organizada. A disponibilidade do grupo de estágio nesta actividade foi total, tentando auxiliar ao máximo o professor na realização das tarefas inerentes à organização da actividade. Os restantes professores apenas estiveram presentes durante a actividade com uma participação pouco activa.

Relativamente à actividade organizada pelo nosso núcleo de estágio, *Workshop de Artes Marciais* realizado no dia da escola, foi um sucesso. Contudo, é importante reflectir sobre os aspectos positivos e negativos da mesma, para perceber e compreender aquilo que deve ser melhorado em situações futuras. Apesar do sucesso, na minha opinião a actividade pecou um pouco pela hora a que foi realizada e por algumas falhas na organização em parte da actividade, pois não conseguimos realizar um programa com horários definidos. No entanto, estes aspectos negativos podem ser justificados pelo facto dos monitores convidados não poderem deslocar-se à escola nas horas laborais, dada a sua profissão, e como tal, não poderiam comunicar uma hora certa para realizarem a sua demonstração. Por outro lado, a organização do

espaço e a divulgação da actividade foi bastante positiva, conseguindo uma actividade bastante dinâmica e motivadora.

O papel do DT não se revela uma tarefa fácil, dada a crescente dificuldade na comunicação com os encarregados de educação e a fragilização do professor perante a sociedade, mas assume-se bastante importante no sistema educativo e processo ensino-aprendizagem. Durante o EP tomei conhecimento e acompanhei os procedimentos e decisões tomadas pelo DT com a colaboração da professora cooperante e a directora de turma à qual leccionei aulas. Tomei conhecimento de todas as tarefas administrativas e documentos inerentes ao cargo de DT. No entanto, tal como no EP, penso que só desempenhando este papel na realidade irei conseguir ter a real noção deste cargo, mas parece-me, pelas razões já apresentadas, que conseguir desempenhar esta função com sucesso será difícil, apesar de estar dependente da colaboração dos encarregados de educação.

A função do DT é fazer a ligação entre a escola e os encarregados de educação, transmitindo algumas informações decorrentes do processo de aprendizagem do educando e também obter informações que poderão facilitar a acção dos professores da turma com os alunos, ou mesmo compreender as suas atitudes, que são muitas vezes o reflexo do ambiente familiar. Os professores que desempenham esta função devem ter algum espírito de paciência e compreensão, dado que é frequente os pais dos alunos faltarem às reuniões, ou chegarem atrasados às mesmas. Por outro lado, para lidar com alguns pais dos alunos é importante ter uma postura serena perante estes para, muitas vezes, conseguir ouvir as razões dadas para desculpar as acções dos seus educandos.

Nas reuniões de Conselho de Turma, a directora de turma assume, essencialmente, o papel de coordenar da reunião. No entanto, no caso da minha turma, esta preparava as reuniões previamente, nomeadamente as actas e as fichas de informação dos alunos, que são entregues aos Encarregados de Educação, conseguindo reuniões muito dinâmicas, através da distribuição das tarefas pelos vários professores, e, conseqüentemente, uma rápida conclusão das mesmas.

4.3. Área 3 – Relações com a Comunidade

As relações com a comunidade são bastante importantes no processo educativo, para que a escola e os seus alunos obtenham sucesso nos seus objectivos. Parece evidente que uma acção pedagógica profissional deve ser contextualizada e ter em conta todas as características sociais da comunidade. Na disciplina de EF, a AD deve ter conhecimento de todos os eventos desportivos, realizando parcerias com clubes e outras instituições desportivas, como os ginásios. Assim, podemos falar, nesta área, da integração na comunidade escolar da parte de todos os elementos do processo ensino-aprendizagem, como professores, alunos e auxiliares de educação, mas também da escola na comunidade social através da sua participação e cooperação activa nos eventos sociais.

Relativamente à minha integração na escola, foi rápida e fácil, muito por culpa essencialmente da professora cooperante, dado que nos apresentou a toda a comunidade escolar nos primeiros dias da escola. A professora cooperante apresentou os estagiários aos responsáveis pelos principais órgãos da escola antes do início das actividades lectivas e também realizou uma visita pela escola, com o objectivo de conhecermos todas as instalações da escola e, principalmente, as desportivas. Relativamente à minha integração na AD e com os professores que pertencem foi bastante fácil. Não tive qualquer problema com os colegas, que respeitaram sempre a nossa posição enquanto profissionais em formação. Não me senti desintegrado do grupo nem sentia que os estagiários eram tratados de forma diferente. No entanto, este facto pode ser justificado pela protecção permanente da nossa professora cooperante perante os restantes professores. Construí algumas amizades durante este ano lectivo, sentindo-me perfeitamente integrado no grupo. Relativamente aos auxiliares de educação, a sua postura perante a minha pessoa era a mesma que a que tinham para com qualquer outro professor, sendo, na minha opinião, até demasiado formal, dado que não estava habituado à mesma. Na escola tivemos os mesmos direitos de qualquer outro professor, nomeadamente, por exemplo, o mesmo número de fotocópias na reprografia ou outro material didáctico. Com os restantes professores, a minha

integração na escola foi progredindo ao longo do ano lectivo, através das nossas “visitas” à sala dos professores, que permitiram, conhecer alguns colegas de outras disciplinas.

No início do ano lectivo foram propostas diferentes ideias para existir uma cooperação entre a escola e as entidades desportivas. Contudo, nenhuma das ideias teve sucesso, caindo no esquecimento. Aquela pela qual os professores da AD ainda mostraram maior receptividade foi a vinda da equipa de andebol do Futebol Clube do Porto à escola para realizar uma demonstração e uma conferência, dada pelo seu treinador. Sabemos que estas instituições podem contribuir para a promoção da prática desportiva, dada a elevada influência que têm na comunidade escolar e social. No entanto, devido às condições das instalações desportivas da nossa escola, o clube rejeitou a proposta, argumentando a prática da modalidade não era segura com as condições apresentadas.

A escola possui alguns protocolos com entidades desportivas para a utilização dos espaços desportivos em horários pós-laboral, o que me parece bastante interessante, dado que esta deve promover, ao máximo, a prática desportiva na comunidade social, nomeadamente com alunos da escola.

A escola e o grupo da AD tem tentado participar em algumas actividades de que têm tido conhecimento e que são organizadas por entidades desportivas que tentam promover a sua oferta desportiva. Assim, parece-me que todos estes protocolos são bastante positivos e considero que, neste aspecto, a escola está a ter a atitude adequada. No entanto, era importante a escola melhorar as suas instalações, para que a segurança não seja uma desculpa dos clubes na sua participação e colaboração nas actividades organizadas pela AD.

Durante a actividade extra-curricular que organizamos ficamos também a conhecer todos os procedimentos formais necessários para divulgar estas actividades na comunidade educativa. Depois de serem tomadas as diferentes decisões relativamente às necessidades materiais e humanas, as parcerias que queremos realizar têm de ser aprovadas pelo Conselho Directivo e enviadas através deste. Assim, estas decisões devem ser tomadas bastante

cedo, pois este processo do envio das propostas às instituições pretendidas e a consequente resposta é bastante moroso.

No que respeita ao relacionamento da escola com a comunidade, nomeadamente com os pais dos alunos, parece-me que se resume às reuniões de entrega de notas no final do período. Este parece-me ser um aspecto bastante negativo. Penso ser necessária uma aproximação da escola aos Encarregados de Educação através de diferentes tipos de eventos e actividades, que promovam a formação dos pais, com a sua participação activa nestas. Era interessante este tipo de actividades para os pais observarem qual o ambiente onde os seus educandos estão integrados. No entanto, além de escola não estar a promover este tipo de actividades, parece-me que os alunos, muitas vezes, influenciam os próprios pais a não participarem nas mesmas. Exemplo deste facto foi a reacção dos meus alunos à minha entrega do convite para os encarregados de educação participarem na actividade realizada pelo núcleo de estágio, reagindo de uma forma negativa, como se tivessem vergonha dos mesmos. A maioria dos alunos não mostrou interesse na participação dos pais na actividade e muitos também afirmaram prontamente que os seus encarregados de educação não podiam estar presentes. Durante a actividade realizada pelo núcleo de estágio, tomamos conhecimento da presença apenas de um encarregado de educação na actividade, das nossas três turmas o que demonstra claramente o que foi descrito anteriormente.

Para resolver este problema, eu propunha que este tipo de informação entre escola e pais se realizasse por intermédio do DT, através de um comunicado entregue em mãos aos mesmos. Assim, dado que não é possível marcar uma reunião para se tratar deste tipo de temáticas, propunha que no final de cada período e no início do ano lectivo fosse entregue aos Encarregados de Educação, na reunião de entrega de notas, um plano com as actividades que irão decorrer e que poderão ter a participação dos pais. Outra proposta que poderá ser bastante positiva seria a de cada departamento organizar uma palestra apenas para os encarregados de educação, onde se tratasse de um assunto actual da sociedade, interessante e importante na

educação dos alunos, com uma componente muito prática (por exemplo visualização de gráficos acerca de determinados assuntos como a obesidade infantil), onde se conseguisse cativar os pais a participar nestas actividades.

No entanto, é importante também afirmar que, dada a participação dos encarregados de educação nas reuniões de entrega de notas no final do período, estes parecem não estar muito interessados na educação dos seus educandos, ocorrência que parece estar a expandir-se na nossa sociedade. Assim, se os pais não se encontram interessados no conhecimento do desempenho dos seus filhos na escola, parece-me que também poderão não dar importância a este tipo de actividades promovidas pela escola. Contudo, deve ser nossa esperança que a organização das mesmas iniba o ciclo de desinteresse e chame os pais à escola.

4.4. Área 4 – Desenvolvimento profissional

Em relação ao meu desenvolvimento profissional um dos aspectos mais importantes é a mudança da minha perspectiva no sistema de ensino, pois apesar de ainda ser estudante estou também a desempenhar a função de docente, sendo necessário uma alteração da forma estar e encarar esta nova fase através de uma nova perspectiva e função na escola e sistema educativo. Assim, a minha perspectiva resumia-se apenas enquanto aluno e aprendiz, modificou-se para “aprender” e “conseguir ensinar”, colocando em prática toda a minha formação académica, nomeadamente a universitária onde encontro as bases necessárias para a minha acção profissional. O EP foi o culminar de toda minha formação, onde realmente consegui colocar em prática todo o meu conhecimento adquirido ao longo dos anos e ao qual dou agora maior relevância.

No entanto, enquanto profissionais da educação não podemos limitar a nossa acção apenas à leccionação das aulas, sendo importante a renovação do nosso conhecimento ao longo da carreira para conseguirmos manter actualizado o nosso conhecimento relativamente ao processo de ensino-aprendizagem. O Ministério de Educação tem aumentado a oferta, tanto em quantidade como em diversidade dos cursos e acções de formação para a frequência dos professores em diferentes temáticas. Assim, não é por falta de oferta que os professores podem justificar a sua falta de formação contínua. É importante referir que a nossa formação académica não tem em conta todas as modalidades que são ou podem ser leccionadas na escola. No entanto, fornece-nos uma base de conhecimento que nos permite perceber e leccionar estas modalidades através, por exemplo, da frequência de um *workshop*. Assim, basta apenas obtermos alguns conhecimentos mais técnicos da modalidade e aplicarmos todos os conhecimentos pedagógicos e didácticos já adquiridos.

Relativamente às minhas tarefas para este ano lectivo, na minha opinião consegui evoluir enquanto professor, nomeadamente em aspectos como a capacidade de reflexão, observação e na construção de documentos escritos

com o auxílio da orientadora da FADEUP. Assim, espero ter alcançado todos os objectivos definidos durante o meu EP nas diferentes áreas de intervenção.

A prática reflexiva tem como objectivo conferir poder aos professores e proporcionar oportunidades para o seu desenvolvimento. A reflexão individual deve ser uma necessidade do professor, enquanto profissional, para realizar uma prática pedagógica competente. As práticas reflexivas indicam que a reflexão tem um potencial transformador na pessoa e na sua prática profissional. Uma forma de concretizar a reflexão sobre a prática é através do contributo de estudos de investigação-acção sobre essa mesma prática, numa abordagem reflexiva. O professor está a reflectir sobre a sua prática, aumentando o seu conhecimento profissional à medida que consegue explicitar diferentes aspectos do seu conhecimento. Assim, o estudo e o ensaio assumiram também um aspecto bastante importante na procura do desenvolvimento da nossa capacidade de reflexão. Contudo, é importante o professor ter uma atitude “aberta” para conseguir identificar e encontrar soluções alternativas para os seus erros pedagógicos. Assim, o EP que realizei assumiu um papel importante no desenvolvimento desta prática reflexiva.

O professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento. Mas não apenas por prestar atenção aos aspectos da sua prática individual e sim por tentar encontrar novas ideias e perspectivas na acção de outros professores através da observação das suas aulas e da realização de uma reflexão conjunta. Esta reflexão pode ser feita em equipa de professores, uma vez que a reflexão na e sobre a acção conduz a uma aprendizagem limitada se for feita pelo professor isolado e poderá haver limites para aquilo que pode ser aprendido a partir da análise da prática, particularmente quando se está simultaneamente envolvido nessa prática. Assim, as observações das aulas têm como objectivo, pelo menos na minha perspectiva, conseguir encontrar estratégias, que os outros professores adoptam nas suas aulas, que vão de encontro as nossas dificuldades. Como tal, são realizadas observações aos professores estagiários e a um professor da escola. Para realizar estas observações também foi necessário ultrapassar diferentes dificuldades, nomeadamente questões relacionadas com a selecção dos aspectos a

observar, da sua sequência e da sua relação com as nossas dificuldades. Mais uma vez, inerente a esta tarefa do EP está a capacidade de observação, principalmente em aspectos que não são tão objectivos. Por exemplo, se eu estiver a observar se o professor possui uma linguagem adequada à disciplina a minha tarefa torna-se mais simples. No entanto, se eu quero retirar informações acerca da atenção constante à prática, esta torna-se mais subjectiva e, conseqüentemente, há maior dificuldade em obter informação. Não será fácil ultrapassar estas dificuldades, mas vou tentar concentrar-me e estar mais atento de modo a conseguir ter sucesso. É importante referir que este aspecto está muito interligado com a nossa capacidade de reflexão, como forma de encontrar novas estratégias e métodos que poderão funcionar nas nossas aulas.

5. Conclusão

Todo o processo inerente ao EP, incluindo a realização deste Relatório Final, assenta na emergência de professores de EF competentes e capazes de responder a todos os desafios colocados ao longo da sua carreira, nomeadamente o mais actual, que é o desenvolvimento de uma imagem docente mais forte na sociedade.

Individualmente, penso que consegui alcançar todos os objectivos que eram pretendidos ao longo do EP, com maior ou menor dificuldade.

Penso que fui um professor bastante disponível para as actividades da escola e na relação com os outros professores, mantendo sempre uma atitude profissional na relação com os alunos e restante comunidade escolar. A minha relação com os restantes elementos do núcleo de estágio foi espectacular, dado o ambiente criado em torno deste. Foi, sem dúvida, uma relação baseada na confiança e na cooperação entre todos e devo agradecer todo o apoio dado por ambos os meus colegas nos vários aspectos da nossa formação. Durante as nossas reuniões foram discutidos diversos temas e ultrapassadas dificuldades através desta partilha de conhecimentos, que na minha opinião foi bastante enriquecedora.

As tarefas relativas aos projectos definidos durante o PFI não apresentaram muitas dificuldades no que se refere à definição das temáticas e à argumentação, reflexão e apresentação de razões. Por outro lado, relativamente à construção e escrita dos documentos, a orientadora da faculdade teve um papel bastante importante, diria até crucial, para conseguir documentos bem elaborados e de fácil leitura.

O ensaio e o estudo são dois trabalhos realizados no âmbito deste EP mas com temáticas que tratam temas bastante distintos. O primeiro assume essencialmente uma componente de reflexão acerca de um problema detectado no programa da disciplina de EF. Neste devemos apresentar os problemas detectados e justificar, apresentando diferentes razões, preferencialmente com base em literatura que suporte os nossos argumentos. Por outro lado, o estudo é um trabalho de investigação-acção, com uma grande

componente prática, e com uma temática baseada num problema detectado durante a nossa acção pedagógica, onde devemos procurar métodos para tentar perceber este problema e mesmo solucioná-lo posteriormente, caso seja possível e necessário.

A investigação assumiu um papel muito importante durante toda a nossa formação universitária, dado que cedo nos foi transmitida a ideia de suportarmos o nosso estudo com a literatura e cruzar informação de forma a expandir os nossos horizontes no conhecimento da nossa área.

Depois de um ano de experiência prática realizada num contexto real, aliada à restante formação académica, espero ter os conhecimentos pretendidos para ser um profissional competente na carreira de docente.

6. Referencias bibliográficas

1. American College of Sports Medicine (2007). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (7ª ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
2. Bakhtin, M. (1997). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (8ª ed.). São Paulo: Editora Hucitec.
3. Biddle, S., Sallis, J., e Cavill, N. (Eds.) (1998). *Young people and Health enhancing physical activity: Evidence and implications*. London health education authority.
4. Boal, M.; Hespanha, M.; Neves, M. (1997). Para uma pedagogia diferenciada. In *Cadernos do pept 2000. Editorial do Ministério da Educacao*, Lisboa, 2000, 9, p. 13.
5. Bourdieu, P. e Passeron, J. (1970). *La reproduction. Éléments por une théorie su système d'enseignement*. Paris: Les Editions du Minuit.
6. Carvalho, R. (2002). *Avaliação da actividade física habitual por acelerometria em crianças e adolescentes com obesidade ou excesso de peso*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de EF da Universidade do Porto.
7. Cavill, N., Biddle, S., e Sallis, J. (2001) Health enhancing physical activity for young people: Statement of the United Kingdom expert consensus conference. *Pediatric Exercise Science*: 13, 12-25.
8. Corda, M. E Rosado, A. (2004). Percepção da gravidade dos comportamentos de indisciplina entre alunos e professores. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(2), 171-193.
9. Cortesão, L. (1991). O conceito de educação intercultural – Interculturalismo e realidade portuguesa. Lisboa: Forma
10. Dijk, T. (1985). Dialogue as discourse and interaction. In *Dijk, T. (Ed.), Handbook of discourse analysis. Discourse and dialogue*. New York: Academic Press.
11. Estrela, M. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
12. Fallé, T. (1998). *Sociedade, Valores e Educacao Fisica. Estudo de Um Caso: O Concelho de Santa Maria da Feira*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Porto.
13. Fernandes, E. (1999). *Multiculturalidade e Inclusão Escolar. Estudo sobre as Condições de acessibilidade social conferidas, sob o Ponto de vista axiológico, pelos professores, em geral, e de Educação Física, em particular a alunos oriundos de etnias minoritárias e com diferenciação cultural, do distrito de Viseu*. Porto: Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto na especialidade de Desporto para Crianças e Jovens apresentada à FCDEF-UP.
14. Fleuri, R. (2003). Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 16-35.
15. Flores, P. (2006). *Avaliação da actividade física habitual em crianças e adolescentes asmáticos*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de EF da Universidade do Porto.
16. Fontana, D. (1985). *Classroom Control. Understanding and guiding classroom Behaviour*. London: British Psychological Society e Methuen Co.
17. Freiberg, J. (1999). Beyond Behaviorism. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond Behaviorism: Chanqina the Classroom Paradigm*. Boston: Allyn and Bacon pp. 3-18.
18. Furlán, A. (1998). Introduction to the Open File: The Control of Discipline in Schools. *Prospects*, 28(4), 1-4.
19. Galloway, D., Bail, T., Blomfield, D. e Seyd, R. (1984). *Scholls and Disruptive Puplis*. New York: Longman.
20. Graça, A. (1991). *O Tempo e a oportunidade para aprender o basquetebol na escola: Análise de uma unidade de ensino com alunos do 5º ano de escolaridade*. Porto: Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica FCDEF-UP.
21. Instituto do Desporto de Portugal (2009). *Orientações da União Europeia para a actividade física: Políticas recomendadas para a promoção da saúde e do bem-estar* (1ª ed.). Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.
22. Janzen, H. (2002). Interculturalidade e o ensino de alemão como língua estrangeira. *Educar*, 20, 137-147.
23. Jesus, S. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Porto: Edições ASA.
24. Labov, W. (1970). The study of language in its social context. In Pride, J. Holmes, J., *Sociolinguistics*. London: Penguin Books.
25. Maia, J. & Lopes, V. (2007). *Crescimento e desenvolvimento de crianças e jovens Açorianos*. Viseu: Tipografia Guerra.
26. Marques, U.d (1997). Educação Física - Contexto e Inovação. In *V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa*. Maputo: F.C.E.F.D.
27. Mehan, H. (1979) *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

28. Mesquita, I. e Rosado, A. (2009). *O Desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da educação Física*. In I. Mesquita E A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-37). Lisboa: MH Edições.
29. Ministério da Educação (2001). Programa de EF: 10º, 11º E 12º anos – Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos.
30. Ministério da Educação (2001). Programa de EF: 2º Ciclo do EB, 5º ano. Ministério da Educação.
31. Ministério da Educação (2001). Programa de EF: 2º Ciclo do EB, 6º ano. Ministério da Educação.
32. Paiva, M. (1994). *Minorias e indisciplina escolar*. Lisboa: Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais da Universidade Aberta.
33. Pangrazi, R., Corbin, C., e Welk, G. (1996). Physical activity for children and youth. *Joperd*, 67(4), 38-43.
34. Pereira, T. (2006). *Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de educação física*. Porto: Dissertação de Mestrado de Desporto para Crianças e Jovens apresentada à Faculdade de Desporto da Unioversidade do Porto.
35. Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
36. Rodrigues, A. (1993). O tempo de empenhamento motor e a oportunidade de aprendizagem em ginástica na escola. Porto: Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de EF da Universidade do Porto.
37. Sallis, J., Alcaraz, J., McKenzie, T., e Hovell, M. (1999). Predictors of change in children's physical activity over 20 months. Variations by gender and level of adiposity: *Am .J. Prev .Med.*, 16(3), 222-229.
38. Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
39. Westmacott, E. e Cameron, R. (1982). *Behaviour Can Change (2ª ed.)*. Hampshire: Globe Education Mac Millan Education.
40. WHO (2005b). *The European Health Report 2005*. Public Health Action for Healthier Children and Populations: Copenhagen, WHO Regional Office for Europe.

Anexo I. Questionário aos alunos acerca da influência do sotaque do professor no comportamento dos alunos



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Influência do sotaque do professor no comportamento dos alunos

Neste questionário iremos apresentar-te algumas questões sobre os teus sentimentos e opiniões relativamente aos teus professores de Educação Física.

Pedimos-te que sejas sincero/a. Não demores muito tempo em cada uma das questões e/ou afirmações. Normalmente, as respostas que primeiro te ocorrem são as que mais interessam.

Quando acabares lê novamente o questionário, certificando-te de que não deixaste de responder a nenhuma questão.

Obrigado pela tua colaboração

João Carmo

Questionário acerca da influência do sotaque do professor no comportamento dos alunos

O preenchimento deste questionário é importante para o desenvolvimento de um trabalho com o tema: **“A influência do sotaque do professor no comportamento dos alunos”**. Devido à importância da opinião dos alunos neste campo, a tua colaboração é fundamental e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a tratamento estatístico, sendo garantida a confidencialidade dos mesmos.

Pensa nas características dos professores e professoras de Educação Física que já tiveste ou tens e responde às perguntas que se seguem. Lê atentamente todas as questões antes de começares a responder.

Ano: _____ Turma: _____ Sexo: F___ M___ Data de nascimento: ____/____/19____

1 – Praticas algum desporto? Sim___ Não___ Qual? _____

2 – Nacionalidade? _____

3 – Nacionalidade do teu pai? _____

4 – Nacionalidade da tua mãe? _____

5 – És natural do Porto? _____ 6 – Já viveste noutra região do país ou outro país? _____

7 – O teu pai já viveu noutra região do país? _____ A tua mãe já viveu noutra região do país? _____

8 – Tens família que reside fora do Porto? _____

9 – Já viajaste para fora de Portugal? _____

10 – Gostas ou gostavas de conhecer outras culturas? _____

11 – Costumas viajar por Portugal? _____

12 – Costumas procurar conhecer e obter informação acerca de outras culturas e meios sociais? _____

Se sim, obténs essa informação através: (Assinala qual ou quais as opções)

- Televisão___
- Internet___

- Jornais__
- Livros__
- Revistas__
- Outras:_____

13 – Costumas associar regiões ou países com determinados comportamentos, ideias ou crenças?_____

(Exemplos: Na região do Alentejo as pessoas são mais lentas; No Brasil as pessoas são mais alegres.)

14 – Achas que tens sotaque?_____ Se achas que sim, de onde é o teu sotaque?_____

15 – Em Portugal, consideras que existe uma relação entre região e sotaque?_____

16 – Achas piada quando uma pessoa fala contigo e possui um sotaque diferente do teu?_____

Normalmente qual é a tua reacção: (Assinala qual ou quais as opções)

- Rir__
- Comentar com a pessoa em causa__
- Imitar__
- Outras:_____
- Gozar__
- Comentar com um colega__
- Nenhuma__

17 – Já alguma pessoa teve alguma reacção contigo pelo facto de teres sotaque?_____

18 – O que pensaste ou fizeste quando reagem contigo por teres sotaque: (Assinala qual ou quais as opções)

- Chamei atenção__
- Ignorei__
- Outras:_____
- Reagi gozando também o colega__
- Comentei com um colega__

19 – Já sentiste em algum momento que não entendes o discurso de uma pessoa devido ao seu sotaque?_____

20 – Alguma vez sentiste que uma pessoa não está a entender a informação que estás a transmitir?_____

Porquê?_____

21 – Consideras que seria benéfico ter professores com o mesmo sotaque que os seus alunos?_____

22 – Já tiveste, em anos anteriores, professores com sotaque diferente do teu?_____

23 – Entendes que a diferença do sotaque entre professor/aluno poderá ser um motivo para existir perturbações numa sala de aula?_____ Ou indisciplina por parte dos alunos?_____

Obrigada pela tua participação e sinceridade!

João Carmo